

CHICOS EN BANDA

LOS CAMINOS DE LA SUBJETIVIDAD
EN EL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES

SILVIA DUSCHATZKY
CRISTINA COREA

Escenarios de expulsión social y subjetividad

La pregunta inicial que motivó la investigación fue: ¿cómo habitan los jóvenes situaciones de exclusión social? A medida que transcurría el trabajo de campo y discutíamos el material recogido advertimos que el término “exclusión” no nombraba la situación particular que deseábamos describir. Decidimos entonces hablar de expulsión y no de pobreza o exclusión por las siguientes razones. La pobreza define estados de desposesión material y cultural que no necesariamente atacan procesos de filiación y horizontes o imaginarios futuros. Basta con observar los movimientos migratorios de principios de siglo o los sectores obreros de la década del cincuenta para advertir que pobreza en ese entonces no suponía exclusión social ni desafiliación. La participación en la estructura fabril, la pertenencia al sindicato, a las asociaciones barriales, la entrada de los hijos a la escuela, el crecimiento del consumo de libros, diarios y medios de comunicación, la difusión del cine y el teatro, las conquistas sociales alcanzadas en el marco del Estado de Bienestar revelaban la existencia de lazo social, un lazo que no eximía de disputas y de desigualdades pero que ponía de relieve la existencia de filiación, pertenencia o reconocimiento. En pocas palabras, la pobreza

no necesariamente afecta a la "creencia" o a la confianza de que es posible alcanzar otras posiciones sociales.

¿Qué ocurre con la exclusión? ¿Qué fenómenos describe? La exclusión pone el acento en un estado: estar por fuera del orden social. El punto es que nombrar la exclusión como un estado no supone referirse a sus condiciones productoras. La exclusión nos habla de un estado —con lo que tiene de permanencia la noción de estado— en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social, en cambio, refiere la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene un carácter móvil.

Si se considera la exclusión ya no como un estado (una determinación) sino como una operatoria (unas condiciones), ponemos de relieve su carácter productivo, y la estrategia de lectura debe modificarse. La expulsión, considerada como una serie de operaciones, nos da la oportunidad de ver un funcionamiento, la producción en la situación del expulsado. La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Estos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social.

La expulsión social produce un desexistente, un "desaparecido" de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una "nuda vida", porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos.

Para entender el concepto de *nuda vida*, acuñado por Walter Benjamin y recuperado por Giorgio Agamben (2000), recordemos la diferencia que establecían los griegos

entre *zoé* y *bíos*. Mientras *zoé* nombraba el simple hecho de vivir común a todos los seres vivientes, *bíos* significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o un grupo. Agamben define la vida humana como aquellos modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos sino siempre y sobre todo posibilidades y potencia. Un ser de potencia es un ser cuyas posibilidades son múltiples, es un ser indeterminado. Un ser de *nuda vida* es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. *Nuda vida* es un ser absolutamente determinado:

"Un día vino el patrullero y me llevó donde estaba Diego, perdido, totalmente irreconocible, los ojos desorbitados, lastimados por la fana... Gritaba como un loco, decía que no lo dejara, que no lo iba a hacer más, lloraba y puteaba a todos los canas... Lo metieron entre cuatro, no lo podían entrar para cerrar las rejas. Yo lloré todo el camino, sólo recordaba los gritos de Diego. Desde entonces todo lo que él haga lo tiene que saber el juez." (Relato de la mamá de Diego.)

"Nosotros fuimos a la décima para ver a mi hermano, estaba lleno de presos. En los calabozos se habían quemado muchos chicos. Ahora se puede tener menores ahí."

"A esas prostitutas las revientan a palos y me da lástima, son unos culiados bárbaros porque lo quieren hacer sin forro y ellas no quieren, entonces las violan."

"Trabajo como un loco todos los días, limpio vidrios en el cruce de Ferreyra. A veces me da un poco de vergüenza, pero no me queda otra. Para cobmo me queda muy poco porque una parte se la tengo que dar al que nos consigue el lugar; me tiene harto trabajar para ese hijo de puta."

El sujeto privado de realizar formas múltiples de vida se convierte en *nuda vida*. Cuando un sujeto deja de realizar-

se en sus inscripciones múltiples, trabajador, mujer, hombre, hijo, padre, artista, estudiante, etcétera, se aproxima a la *muda vida*.

Ahora bien, cuando hablamos de *muda vida*, queremos destacar las condiciones sociales productoras de la expulsión. No obstante, lo interesante es averiguar qué hacen los sujetos en estas condiciones, qué ocurre en sus bordes.

A simple vista los indicadores o rastros de la expulsión social pueden advertirse en un conjunto de datos fácilmente constatables: falta de trabajo, estrategias de supervivencia que rozan con la ilegalidad, violencia, falta de escolarización o escolaridad precarizada, ausencia de resortes de protección social, disolución de los vínculos familiares, drogadicción, etcétera. Estos datos retratan determinaciones, actos, hechos, pero no hablan de los sujetos, de los modos de significación, de las operaciones de respuesta, de sus efectos en las relaciones sociales, de las valoraciones construidas.

Por lo tanto, y dado que nuestra preocupación se orienta a indagar las formas de habitar las nuevas condiciones de pobreza que llamamos de expulsión social, decidimos distinguir entre actos o datos reveladores de la expulsión y *prácticas de subjetividad*, es decir, operaciones que pone en juego el sujeto en esa situación de expulsión.

Las prácticas de subjetividad permiten rastrear las operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límite y las simbolizaciones producidas. La pregunta por las prácticas de subjetividad, por los modos en que los chicos se constituyen en particulares circunstancias es también la pregunta por la eficacia de dispositivos como la escuela, en la cual los sujetos pasan gran parte de sus vidas. ¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva? ¿En qué medida pasar por ella supone salir transformado? ¿Es la escuela en las nuevas condiciones de globalización y dilución del Estado-nación, un lugar capaz de marcar a los sujetos? ¿Cuáles son los rasgos de

las nuevas subjetividades y qué diferencias guardan respecto de los sujetos formados por el aparato escolar en tiempos del Estado-nación?

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. ¿Cuáles son las nuevas condiciones en las que se encuentran los sujetos? Destaquemos en primer término una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores. El historiador Lewkowicz sostiene que asistimos al agotamiento del Estado-nación; la potencia soberana del Estado fue sustituida por la potencia soberana del mercado. El Estado-nación, forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual.

El mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor, y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano. El consumo, entonces, no requiere la ley ni los otros, dado que es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción. Sabemos que el consumo no es un bien repartido equitativamente; no obstante, lo que importa subrayar es que el mercado instituye, para consumidores y no consumidores, un nuevo ideal del yo, un imaginario que produce, en un nuevo lugar, el horizonte de aspiraciones, el espejo donde mirarse.

El otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación y de deseo se opaca. Nuestros tiempos nos inundan con mandatos en los que el otro es prescindible. Para satisfacer el "deseo" de consumo necesito del objeto y no del sujeto; para trabajar necesito que el azar recaiga sobre mí y no sobre el otro porque no hay lugar para to-

dos; para estar integrado dependo de mi capacidad de gestionarme dado que es aquí, en la gestión del sí mismo y no en el lazo donde se fija la ilusión de la posibilidad; para alcanzar la felicidad no es al otro al que necesito sino que me basta con un conjunto de prótesis de mí mismo: gimnasia, consejos de autoayuda o *liftings*.

En el marco de estas condiciones emergentes de "legitimidad" social, encontramos que la violencia es la marca que permea la vida de los que habitan la periferia de la ciudad de Córdoba. ¿Podemos establecer alguna conexión entre las nuevas condiciones de legitimidad instaladas por la dominancia del mercado y la violencia? Competitividad, "ventajeo", sociedad del riesgo, "aguante", no son términos equivalentes pero todos comparten la peculiaridad de nombrar al sujeto al margen o a expensas de la ley y, en consecuencia, del "pacto fraterno". La violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes.

"Mejor que no vaya al barrio de noche porque no le van a dejar ni la ropa. ¿Sabía que a este barrio lo declararon zona roja?"

"Cerca de la escuela hay un aguantadero donde corre la droga y se juntan varias pendejas y pendejos, allí se dan con todo. Pasa de todo, afanan, hacen porras..."

"A mí me apuñalaron un amigo."

"La policía en la esquina de la escuela pone a los chicos contra la pared y los palpa de armas, luego los prepotean y los echan."

1. "Ventajeo" y "aguante" son términos utilizados por jóvenes del conurbano bonaerense que describen los valores rescatados en la práctica del robo. Véase G. Kessler y L. Goldberg, *Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90*, Buenos Aires, mimeo, 2000.

Hablamos de violencia como sustrato, como condiciones cotidianas, para diferenciarla de la violencia como accidente, práctica excepcional, revuelta colectiva orientada hacia algún fin o violencia simbólica tendiente a imponer comportamientos y percepciones sociales. Digamos que la violencia es hoy una nueva forma de socialidad, un modo de estar "con" los otros, o de buscar a los otros, una forma incluso de vivir la temporalidad.

En palabras de Imbert (1992), "hasta las conductas más anómicas dicen algo, expresan un sentimiento, aunque sea de impotencia, remiten a un lenguaje, aunque sea secreto o inarticulado". Admitir que la violencia, aun como expresión fallida de lo simbólico, puede constituir un lenguaje, permite que la veamos como una respuesta de urgencia a situaciones de emergencia.

Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos. En los casos que siguen se pone de relieve algunas formas de destitución simbólica de las instituciones tradicionales. Se advertirá que en todos los casos tanto la figura paterna o materna como el lugar de la escuela se encuentran despojados de autoridad.

"Yo estuve encerrado, una vez me peleé con un vago, lo bice de goma porque me pegó una patada en las canillas y lo reventé a trompadas. Soy bueno para las quemas. Estuve encerrado cinco días, no la pasé tan mal."

"Lo hizo encerrar la vieja porque no lo podía tener en la casa, vivía en la calle." (Aquí leemos que la madre no pudo cumplir con su función.)

"Éste se la rebanca, una vez se armó un remo en el patio de la escuela, los reventamos a palos y nos suspendieron." (Aquí leemos que la medida no los afectó, no los alteró. La sanción perdió su eficacia rectificadora.)

"Yo odio a mi papá porque dijo que no era mi papá y porque me lleva a trabajar. [...] A mí me odian todos. [...] Porque me voy a la calle, choro plata y vengo tomado a mi casa." (Aquí leemos que el padre desprotege.)

Tal vez convenga rastrear cuáles han sido los discursos portadores de autoridad simbólica, no con el afán de reemplazarlos, dado que es imposible volver el tiempo atrás, sino para advertir los quiebres y rupturas a los que hoy asistimos en las instituciones. Según Beatriz Sarlo (2001) asistimos a una "clausura" de un espacio simbólico de pertenencia que ha sido la marca de construcción subjetiva durante la primera mitad del siglo XX. *¿Qué significaba ser argentino en los primeros sesenta años del siglo? ¿Cuál era la base relativamente universal que garantizaba un mínimo de identificación nacional?*

Ser argentino, señala Sarlo, suponía tres cualidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo. No se trata de una realización exenta de exclusiones y conflictos. No obstante,

los episodios de injusticia y exclusión, las pérdidas identitarias de la masa de inmigrantes, la represión de las diferencias culturales, la violación de derechos y la desigualdad de oportunidades fueron menos decisivos, en la constitución de una identidad que los procesos de alfabetización, la extensión de derechos sociales y económicos y la generalización de derechos políticos.

Destaquemos que cada una de esas tres cualidades implicaban mucho más que conquistas sociales o competencias adquiridas. Estar alfabetizado, ser ciudadano y tener

trabajo nombraba a un sujeto anclado en un lazo social y afiliado a una genealogía cultural. La impotencia instituyente habla entonces de la caída no sólo de estos referentes o patrones de identidad sino de la propia autoridad simbólica, es decir, de discursos que interpelen, nombren, convoquen a los sujetos, les asignen un lugar en la trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos.

Dufour (1990) destaca que muchos de los valores de la modernidad están aún disponibles pero ninguno cuenta con el prestigio y la autoridad suficiente para instituirse, y esta caída de toda narrativa en la que anclar es la que modifica el suelo de constitución subjetiva. El punto clave desde el punto de vista de este autor es que no se trataría de un sujeto constituido alrededor de algún sistema de referencia compartido, sino de un sujeto que se define a partir de sí mismo, un sujeto fragmentado, despojado del lazo, que ya no se reconoce en el imperativo *tú puedes porque debes* sino en el *tú debes porque puedes*.

Cuando la ley simbólica —en tanto límite y posibilidad— no opera, el semejante no se configura. El semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. El semejante es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que, a partir de instituir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad, habilita la construcción de un semejante. De aquí se deriva que si la ley no opera como principio de interpe-lación, tampoco opera la percepción de su transgresión. Desde esta perspectiva, la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite.

La violencia en los contextos analizados asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se ma-

terializa en el cuerpo. La violencia en los ámbitos analizados se presenta bajo cuatro formas: como estallido (en la escuela), como forma instituida (en los ritos), como componente de un acontecimiento (en fiestas), o como matriz cotidiana (en la calle).

En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano. La violencia en la escuela es identificada como tal por un observador y no por sus agentes. Son los docentes, en la posición de observadores, quienes hablan de violencia cuando constatan que los comportamientos habituales de los alumnos son la negación de la representación que corresponde a la condición de alumno. El ideal de alumno (respetuoso, obediente, atento) es el que rige como parámetro de juicio: "*Contextan mal, se empujan y pegan todo el tiempo, roban las cosas, se pelean por las chicas, por la madre, se dan patadas y trompadas, se ponen plátilima en el pelo, escupen, se agreden verbalmente...*". ¿Se trata de una disfunción del alumno o de un indicio de la ineficacia simbólica de las instituciones?

El Estado-nación, mediante sus instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser el dispositivo fundante de la "moralidad" del sujeto. Todo parece indicar que la violencia con el otro, la violencia a modo de descarga o pulsión descontrolada es el índice de la incapacidad del dispositivo para instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica. La violencia como estallido es una suerte de energía pulsional no controlable.

Las maestras se quejan de que los chicos no entienden cuando se les reitera "no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan". Pero lo que ocurre es que para que esto se comprenda, o mejor dicho se incorpore como mandato, es necesario percibir al otro como semejante. La escuela instituyó durante su larga trayectoria la hermandad entre los alumnos: hijos de la misma patria, sujetos de un mismo lenguaje, filiados a la mismos símbolos, habitantes del mismo

suelo, herederos de los mismos próceres, unidos ante la misma ley: "los hermanos sean unidos porque ésa es la ley primera". La sentencia es interesante porque no sólo ordena -"sean"- sino que lo hace enunciando la existencia de la ley. Es decir, la hermandad sólo es posible habilitada por la ley.

La institución del semejante requirió un conjunto de operaciones discursivas que lo construyeran. El semejante era entonces producto de una educación moral orientada a la coacción. "Enseñar la facultad de la razón para distinguir la verdad del error, lo bueno y lo malo y formar el hábito de actuar correctamente para que la imaginación, las pasiones y los afectos se acostumbren a ceder ante las decisiones de la razón" (Dussel y Caruso, 2001). El semejante era la creación de un sujeto educado. Ahora bien, percibir en el otro un semejante no era ver allí la alteridad sino a algo o alguien que podía devenir un igual. La idea de que la educación podía transformar a los bárbaros en civilizados o semejantes hacía que el otro fuera siempre una potencia pasible de educabilidad: los niños son los hombres del mañana, sostenía el discurso cívico de la Nación. Cuando fueran hombres serían semejantes.

Entonces, lo que escapaba a la acción educativa -vago, indigente, vicioso, de malas maneras, inculto- era encerrado o era reeducado. La propia educación moral en tanto se apoyaba en la coacción del sí mismo, es decir en el control de las propias pasiones y tentaciones, inhibía o reprimía el impulso de eliminación del otro. La educación moral orientada a la regulación del conjunto de los ciudadanos creaba la categoría de semejante como utopía universalizadora. En la educación moral cabía el desprecio junto a la caridad y la filantropía, la obsecuencia o la idealización junto a la devaluación de la diferencia pero el otro constituía un límite al propio comportamiento (por efecto de un mandato, de la esperanza de ser premiado por las buenas acciones, del temor al castigo).

La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno. A diferencia de la violencia en las fiestas y en los ritos, la violencia en la escuela es un *fuera de lugar*; una irrupción que resulta inconsistente con la representación de una escuela, lugar eficaz para controlar las disrupciones y moldear la moralidad del sujeto.

En la *fiesta cuartetera*, la violencia aparece como un ingrediente más de ese acontecimiento. Los chicos pueden protagonizarla, registrarla y tratar de evitarla pero en todos los casos no se trata de meros observadores externos sino de participantes del escenario. Los chicos se socializan en una fiesta que contiene la violencia como una de sus formas de expresión. Es decir, no la viven como un fuera de lugar. La fiesta es al mismo tiempo catarsis, lugar de encuentro, de sentido colectivo, de contacto violento. La violencia en la fiesta es parte de la estética del acontecimiento.

En los ritos, como el caso del "bautismo del chico de la calle", la violencia es una forma instituida en tanto es la marca mediante la cual un miembro del grupo adquiere un cierto estatuto. En las próximas páginas, nos referiremos a este rito en su carácter de práctica de constitución de subjetividades en situación. Por ahora y a los efectos de describir el tipo de violencia que circula en estos casos, digamos que se trata de una condición que le confiere al sujeto una posición dentro del grupo. Atravesar por una serie de actos "violentos" sobre el propio cuerpo y el cuerpo del otro es un modo de alcanzar un nuevo lugar legitimado en el grupo: el del "choro fino". La violencia en estos casos no es ni un fuera de lugar como en la escuela ni un componente más de la socialidad como en la fiesta, sino una marca fundante de reconocimiento, en las fronteras de las le- galidades del grupo.

En la *calle*, la violencia se presenta constituyendo la matriz del lugar. A diferencia de la fiesta, donde también aparece como un elemento constitutivo del lugar, aquí se tra-

ta de un lugar del que no se puede escapar. A la fiesta se elige ir, en cambio la calle es un lugar ineludible. Se puede elegir el modo de vivirla, de ocuparla, pero sus efectos se dejan sentir en la subjetividad especialmente si tenemos en cuenta el significado conferido a la calle en la experiencia cotidiana de los barrios populares. El imaginario de la in- seguridad es un sentimiento, una sensación que tiene a la calle como epicentro, pero no sólo a la calle real sino a la calle representada mediáticamente. El sentimiento de in- seguridad se inscribe en una espiral que comprende la vio- lencia representada y la violencia real. En los barrios ana- lizados, la violencia callejera se comporta como un elemento de alta significatividad, en tanto pone en cues- tión tradiciones comunitarias y estéticas colectivas que en- contraban en la calle uno de sus escenarios principales de expresión comunitaria.

"La vida de la gente cambió mucho. Antes podíamos dejar la casa sola, yo salía los domingos, me iba a la casa de mi papá, de- jaba las puertas abiertas y cuando volvía encontraba todo. Jamás me sacaron nada. Ahora no puedo salir ni al asfalto porque te de- jan sin nada." (Testimonio de una vecina.)

"Antes los chicos jugaban todos juntos, no se peleaban por un juguete, no se golpeaban. Ahora un chiquito de 4 años te mata un pollito y te roba un par de zapatillas." (Testimonio de una vecina.)

"A mí no me dejan ir a la casa de mi amiga porque la calle es peligrosa, por acá roban y violaron a una chica. Yo de noche tengo miedo." (Micaela, 11 años.)

El análisis del corpus construido hasta el momento nos invita a sostener la idea de una subjetividad situacional configurada por fuera de los dispositivos institucionales modernos. Hemos visto que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

"*La educación lo puede todo, incluso que los osos bailen*", profetizaba Helvetius en el siglo XVIII. Meirieu (1998) nos recuerda que el educador moderno aplica todas sus energías y su inteligencia en una tarea que juzga al mismo tiempo posible, gracias a los saberes educativos estabilizados, y extraordinaria porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre.

El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra, y su optimismo voluntarista se ve sostenido por el resultado de una acción que confirma la influencia educativa en la producción de sujetos. Más allá de la polémica sobre el mito de la fabricación, en el cual puede leerse la impronta de la educación moderna, nos interesa subrayar aquí un deslizamiento en los modos de producción de sujetos. Mientras en el marco de los Estados-nación y

en las coordenadas de una cultura moderna el sujeto devenía tal por acción de los dispositivos familia y escuela, hoy en el contexto de la centralidad que ha cobrado el mercado y la caída hegemónica de los Estados-nación el suelo de constitución de los sujetos parece haberse alterado.

En las próximas páginas intentaremos desarrollar la hipótesis de que los chicos que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación. De la información recabada hasta ahora podemos destacar los ritos, las creencias, el "choreo" y el "faneo" como territorios de fuerte constitución subjetiva.

Dentro de los ritos consideraremos que las fiestas cuarteras y las formas de grupalidad están atravesadas por prácticas violentas como por ejemplo "el bautismo del chico de la calle".

Las creencias, por su parte, serán tomadas como un modo particular de habitar la cotidianidad. No se trata aquí de las creencias convencionales vividas como trascendencia sino de una religiosidad que toma la forma de una imaginaria fantástica y que funciona como componente de la matriz del sentido común. Las creencias son consideradas, en nuestro ámbito de análisis, un modo más de procesamiento de la experiencia cotidiana, asumiendo los atributos de practicidad y naturalidad conferidos al sentido común. Los personajes que pueblan estos testimonios son "las brujas", "el diablo", "los enanos", "los duendes"; pero también "dios", devenido un personaje más en la immanencia de estos relatos.

Tanto los ritos como las creencias se inscriben en una *estética* cotidiana que nos habla de una forma de estar juntos, de un modo de socialidad que, en contraposición con las formas de racionalidad modernas, constituye la marca de un nosotros.

2.1. Los ritos

Los ritos, aquellas prácticas regladas cargadas de densidad simbólica que habilitan un pasaje, han sido históricamente considerados como núcleos de inscripción de la subjetividad. Sin embargo, existe una diferencia entre los ritos institucionales transmitidos de generación en generación y los ritos armados en situación. Esta distinción es correlativa de una variación histórica: el pasaje del Estado-nación al mercado o el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Nos interesa recalcar un rasgo esencial en ese pasaje; se trata de la variación de la institución social del tiempo (tiempo de progreso *versus* tiempo aleatorio; tiempo lineal y sucesivo *versus* instantaneidad o pura actualidad.) En suma, tiempos regulares *versus* tiempos alterados.

Los ritos institucionales (de colectividades religiosas o de instituciones seculares) se configuran en una relación intergeneracional marcada en un eje de diferencias estructurales —en el marco del Estado-nación, el eje de las generaciones se organiza en torno al núcleo paterno-filial y responde al orden burgués del parentesco: transmisión sucesiva del patrimonio, del saber, de la experiencia—. Estos ritos de pasaje suponen la herencia y su posibilidad de transmisión, la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular en el que transcurre dicha transmisión generacional; producen filiación simbólica duradera; marcan pertenencias y habilitan la transferencia de lo heredado hacia otras situaciones.

En tiempos estatales, la diferencia generacional marca distinciones en torno a lugares fijos —padre-hijo; tío-sobriño; abuelo-nieto; maestro-alumno— contruidos sobre el principio de autoridad y de saber: sabe el que ha vivido una experiencia y el que ha recibido la herencia acumulada. En la medida en que el futuro es anticipable, lo que pueda transmitir como saber y experiencia a las siguientes generaciones tiene una valor altamente simbólico.

En consecuencia, el acto de transmisión de la herencia ubica subjetivamente a los dos términos involucrados en la operación de transmisión: adultos, mayores, sabios, maestros *versus* jóvenes, promesa del futuro, alumnos.

Los ritos de escolarización, el pasaje de un grado a otro, el examen, el saludo a la bandera, se inscriben en una trama de transmisión intergeneracional, cuya figura principal —el docente— es un adulto portador de autoridad simbólica. A su vez, los efectos pedagógicos sobre el sujeto son duros y transferibles. La transmisión educativa hace del alumno un sujeto apto para moverse en otros ámbitos: trabajo, espacio público, familia, en tanto produce competencias y comportamientos transferibles: leer, escribir, argumentar, votar, cumplir obligaciones públicas, intercambiar alrededor de códigos de inteligibilidad compartidos, y en consecuencia dicha transmisión lo filia a una trama simbólica que lo habilita para orientarse en el mundo.

En cambio, en los ritos de situación —tal como denominamos a los ritos que se producen en circunstancias de mercado, de un devenir temporal aleatorio e imprevisible—, el otro es el próximo, no el semejante. Es decir, el otro no se instituye a partir de la ley estatal sino a partir de las regulaciones grupales. Los ritos de situación tienen sólo validez en un territorio simbólico determinado; no se construyen sobre la base de la transmisión intergeneracional sino sobre la transmisión entre pares —intrageneracional—, son frágiles, no generan experiencia transferible a otras situaciones sino que cumplen la función de anticipar lo que puede acontecer. En los ritos de situación el otro es un próximo, no el semejante. Sólo me debo al próximo, el que comparte mi circunstancia, con el que establezco fidelidades y reglas de reconocimiento recíproco. El otro, el par, y no la autoridad simbólica inscripta en la tradición, el saber y la legalidad estatal, puede anticipar algo de lo que va a suceder porque ha vivido en la inmediatez que compartimos.

Los ritos de situación cumplen una función de inscripción grupal, filian a un grupo, no a una genealogía o a una cadena generacional; marcan formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que es puro presente y confieren una identidad común en las *precisas y duras* fronteras del grupo.

Los ritos de situación rompen con la temporalidad lineal, propia de la idea de progreso orientada hacia el futuro. Al plantearse fuera de la relación intergeneracional y por fuera del tiempo instituido como futuro,¹ el rito instala otra temporalidad, no previsible, no controlada ni sancionada socialmente. Los ritos de situación no se inscriben en la serie pasado-presente-futuro ni producen pasajes legitimados socialmente. El tiempo del rito es un tiempo marcado por una alteración no lineal.

Pero no sólo se apartan de la temporalidad propia de la modernidad; los ritos situacionales se diferencian también de la temporalidad del mercado. El tiempo del mercado es el tiempo actual, el que carece de reglas, se desvanece inmediatamente y sus marcas no se dejan atrapar fácilmente. El tiempo del rito desconoce la distinción entre pasado y presente, no es el cumplimiento de ningún mandato pero su intensidad vivida hace que marque al sujeto que participa de él. Cuando hay rito, algo del orden temporal se establece. En la medida en que todo rito supone un pasaje, lo nuevo siempre es identificado como tal en relación con un tiempo anterior. Por lo tanto en el rito de situación se arma una relación temporal que produce en el sujeto un nuevo estatus.

La investigación nos muestra dos prácticas rituales de las que participan los jóvenes. Ambas presentan, como rasgo significativo, un fuerte componente de “violencia” y se materializan en grupalidades marcadas por reglas estrictas: “la fiesta cuartetera” y el “bautismo del chico de la calle”.

1. Nótese la diferencia con los ritos escolares, ordenados bajo la promesa futura: la escuela *es* en su promesa; el alumno *no es* sino que *será*.

Estos ritos tienen en común la invitación a habitar de otra forma la condición de la expulsión, mediante una serie de códigos de pertenencia que arman la configuración de un nosotros. En una primera impresión, podríamos relacionar la fiesta cuartetera con el carnaval y las prácticas dionisiacas; por su parte, el rito del bautismo es una experiencia límite, se configura en los bordes de la violencia, en un sinuoso desafío a la muerte y a la destrucción.

El rito del "bautismo del chico de la calle" se arma con las reglas de la institución represiva —en este caso: las de la policía, los institutos carcelarios y de minoridad—. La ley simbólica, aquella que al tiempo que reprime también posibilita, se ha borrado para devenir sólo como amenaza y agresión: es la ley de la pura fuerza, una ley que ya no es portadora de autoridad.

"El bautismo es algo que se hace cuando se ingresa a lo que es el choreo fino, no el rateo. No le vayas a contar a nadie pero la cosa es así: comienza por la siesta, nos vamos a la casita y allí se llama a los chicos que están en edad de merecer o sea de ser chorro finos. Se comienza con la fana y después se los revienta a paños, para que cuando la cama los agarre, ellos no hablen. Y no van a hablar porque se la bancaron."

"Los chicos tienen entre 10 y 13 años y el que comienza es el más grande del grupo que ya ha estado varias veces preso. Cuando llega la noche nos vamos detrás del cañaveral y allí se lo cogen al que habían bautizado para que si llega a caer en los reformatorios no hable cuando le pase algo así. Después se lo saca al centro y allí se lo deja para que haga el primer choreo."

Los chicos se apropian de las reglas del otro represivo con la finalidad de anticipar un peligro inminente (caer en cana o en el instituto de minoridad) que se desata como consecuencia natural de la práctica del robo y la transa de drogas: "Yá me va a tocar a mí". En este rito se juega el ex-

ceso, el desafío al sufrimiento, una suerte de inmolación al exponer el cuerpo a la agresión del par y a una práctica sexual que tiene como fin anticipar las situaciones de vejación y tortura. El rito del bautismo se constituye en una forma de afirmación del yo. El pasaje (haber superado las pruebas) implica alcanzar un estatuto de respetabilidad dentro del grupo. Atravesar estas prácticas significa "pasar" a un nuevo estatuto, el de "choro fino".² El pasaje al estatuto de "choro fino" simboliza la iniciación de otra condición: el que se la banca, el que será capaz de tolerar el sufrimiento y la tortura, el que podrá callar.

Es interesante destacar que las reglas que dan consistencia al bautismo reproducen las prácticas de los lugares de encierro. Podríamos decir que en esta operación se juega una respuesta a la perversión ejercida por la ley, puesta que puede entenderse como un modo de restablecer o eficacia al poder del otro al apropiarse de esa ley y anticiparla. La pregunta es qué tipo de producción subjetiva es ésta que se da a partir de las reglas de otro que priva de palabra; qué resto, qué exceso, qué borde se pone en juego, qué posibilidades se abren para sus protagonistas. Habría que pensar qué estatuto tiene para esta subjetividad armarse de unos recursos propios para habitar una situación que fatalmente se sabe que va a llegar; se trata, aun- que es paradójico, de un recurso para sobrevivir a una situación de exterminio.

Las fiestas cuarteteras también constituyen un rito, que habilita el paso de una identidad laxa a otra que permite la constitución de un nosotros. Semana a semana se repite el acontecimiento que se caracteriza por la exuberancia de la emoción, la catarsis, la irrupción de un "cuerpo" colectivo. La fiesta condensa todos los sueños. La fiesta sutura un no-

2. Resulta interesante que el nuevo estatuto no es el de adulto: adulto es un término de la transmisión intergeneracional; aquí, es sólo otro sujeto que tiene ahora un recurso para descompararse en el devenir.

sotros fracturado y confiere a la identidad grupal una serie de atributos. Los modos particulares de habitar una fiesta, a través de canciones testimoniales, estéticas corporales, exaltación de la emoción, invierten los signos deficitarios (peligrosos, violentos, borrachos, vagos) con que suelen ser este-recupados los sujetos de estas experiencias. Pero las fiestas en tanto ritos situacionales dibujan un tipo subjetivo diferente al pobre de los grandes relatos, de las representaciones que le conferirían una misión colectiva de transformación.

Como transgresión la fiesta es un reto a los límites, una tentativa de borrar las jerarquías, los compartimentos estancos.³ La fiesta produce una alteración, no se es el mismo fuera y dentro de la fiesta. Constituye un desafío a los límites y a los ritmos sociales. Se desarrolla fuera del tiempo codificado y fuera del espacio consagrado. Su fuerza está menos en la duración que en la intensidad. Su tiempo se funda en el derroche, una exaltación del presente al mismo tiempo negado como coerción. La fiesta es un acontecimiento que condensa una serie de dimensiones, "políticas", amorosas, sexuales, sociales. Allí es "hablado" o cantado el malestar cotidiano —la falta de trabajo, la segregación, la relación con la policía—, el desencanto amoroso y la violencia social.

En la fiesta cuartertera no canta un pobre constituido en el trabajo, en la identidad obrera, en el sindicato. La fiesta construye al pobre sólo en ese acontecimiento, al invitarlo a habitar su condición de otro modo. En la fiesta cuartertera, el pobre grita el malestar; casi no habla —puesto que no hay discurso sino más bien puro acto—; describe, más allá de toda metáfora, la vida cotidiana al estilo de un inventa-

3. Mijail Bajtin, a propósito del carnaval en la época medieval destaca que en esa fiesta el individuo parece dotado de una segunda vida que le permite establecer nuevas relaciones con los otros. El carnaval se opone a toda perpetuación y desafía las relaciones jerárquicas y los privilegios. (Véase *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Buenos Aires, Alianza, 1994.)

rio de la realidad sin mediación estilística. Éste no es el pobre portador de la promesa del cambio social ni la figura que condensa al hombre nuevo. El pobre de la fiesta cuartertera produce allí, en la frontera de ese acontecimiento, una identidad grupal que no se continúa en otros ámbitos. La fiesta cuartertera es el territorio en el que las tensiones, el conflicto, la angustia que se deriva del incierto y fragmentado mundo social, se transforman para dar paso a formas de socialidad que imprimen un modo particular de compartir la temporalidad. Por eso la fiesta es vivida y esperada como "el lugar"; fuera de la fiesta no hay nada o está el vacío, el desdibujamiento, el riesgo. Más allá de la fiesta la subjetividad se debilita —o al menos así se vive en la inmanencia de la fiesta—. La culminación de la fiesta es una caída —similar a la caída de la "merca"—; un desvanecimiento absoluto de la euforia desesperada.

La fiesta cuartertera, constituye un "lugar" que expresa los sentidos profundos desde los que se habita una condición socio-cultural. En este sentido la fiesta es una metáfora de las transformaciones contemporáneas. En ella podemos "leer" los modos en que es vivido el drama social de la expulsión. Como bien lo señala Reguillo, las músicas no son reflejo automático de la realidad aunque bien pueden pensarse como testimonios de la experiencia social. Géneros actuales como el cuarteto cuentan aspectos vitales, especialmente de los jóvenes, aunque la posición del enunciador no siempre logre escapar del lugar de la víctima o el victimario, ni necesariamente suponga impugnación al orden social. En el marco de la hegemonía de la mediatización, de la anulación de la representación y de la invisibilidad de los sujetos del margen, por qué no pensar el territorio de la música como una forma de conferir visibilidad al sujeto "ausente" de la globalización. Aquí se invertiría el fenómeno de territorialización de los consumos globales por el de la globalización de lo local.

"Yo no le tengo menos miedo a los hombres porque si un hombre me quiere agarrar, mis amigos me van a defender. En cambio si el diablo me quiere agarrar, nadie me va a salvar."

"Los enanos están en los lugares abandonados o en el infierno. El infierno está en una cueva. Mi papá me llevó a una cueva donde vive el diablo, me llevó para que no me portara mal, porque si no ése iba ser mi lugar."

Lo interesante es que mientras las religiones convencionales se arman como sistemas cerrados y en territorios separados de los otros órdenes de la vida cotidiana, aquí las creencias se presentan en una estructura que admite mezclas de significación. Un típico creyente católico distingue las pautas de socialización de cada lugar que habita. De este modo su comportamiento no será igual en todos los lugares por los que transite. Su *performance* se modificará según se encuentre en el trabajo, en la casa, en la misa o con sus amigos. Las estrategias, los intercambios sociales, los códigos de intercambio estarán regulados por las reglas que permiten habitar cada uno de los lugares de inscripción. En los casos analizados, en cambio, las creencias no forman parte de un sistema diferenciado ni son privativos de una comunidad religiosa sino que participan de todo intercambio cotidiano y se filtran en cualquier escenario de intercambio social.

"En la vida real aparecen duendes, mucha gente los vio. Son como pitufos. A mi prima se le aparecieron. Eran duendes malos. Corrían, tenían mucha agilidad para correr. A mi tío también se le aparecieron. Él estaba cortando leña y allí estaba el enano con un látigo."

Nos interesa subrayar que las creencias hablan del predominio de un universo simbólico que supera (no necesariamente niega) el centralismo de la racionalidad y que es habitado también por el misterio y lo desconocido. El tipo

"Nosotros soñamos con ir a la fiesta, es lo mejor que hay, una cosa emocionante. No es como los boliches donde van los chetos, que no les importa nada. En cambio a nuestros builes va otra gente, va mi hermana con el marido, mi cuñado con mi otra hermana que trabajan toda la semana y se compran ropa en la feria para ir a la fiesta. Abí va la gente que trabaja."

2.2. Las creencias

Las creencias configuran otro lugar de alta condensación simbólica. A diferencia de las religiones tradicionales que convierten la fe en una dimensión trascendente de la vida, constituyen otro modo de habitar la cotidianidad. Lo que vamos a considerar como creencias no es un conjunto de convicciones sobre el *más allá* sino recursos fantásticos para operar *acá*. Los enanos, las brujas, los duendes, el diablo, se filtran en relatos cotidianos adoptando naturalidad y conviviendo con distintas formas de procesar la experiencia cotidiana. Se trata de iconos o personajes vívidos con familiaridad, que sintetizan una apropiación desacralizada al tiempo que se les confiere ciertos poderes y conviven sin conflicto con otros relatos o modos de inteligibilidad del mundo. A ellos se acude en busca de ayuda para cuestiones mundanas (ser modelo, "que mi mamá esté más conmigo", que curen un dolor allí donde falla el médico). Tienen un estatuto diferente de Dios, a quien sólo se le pide por cuestiones de enorme trascendencia, por ejemplo un gran sufrimiento. No es vergonzante su apelación y remite a un código compartido en las fronteras de estos grupos y de las situaciones en las que están inscriptos.

"Yo si llamara al enano le pediría que me haga modelo y no me importaría lo que tenga que pagarme."

subjetivo resultante no es aquel dividido entre lo mundano y lo trascendente sino el que mezcla formas diversas de inteligibilidad del mundo.

Fernando Pessoa (2000) sugiere en su prosa que la figura del diablo representa lo indescriptible, lo irrealizable, el otro lado de las cosas: "Soy lo que se desea y no se puede obtener, lo que se sueña porque no puede existir, lo que podría haber sido, lo que debería haber habido, lo que la Ley no dio. Soy el olvido de todos los deberes, la vacilación de las intenciones..."

Probablemente haya que pensar las creencias en una doble vertiente. Por un lado, constituyen un modo de procesamiento de un mundo inclasificable en la lógica del entendimiento racional y que, por lo tanto, se deja habitar por el misterio, los límites de la voluntad y la ambigüedad. Por el otro, dios, el diablo, las brujas, los enanos y los duendes bien pueden ser metáforas de las eternas disputas entre el bien y el mal, el poder y la impotencia.

"Hay cosas que me dan miedo, por ejemplo el diablo."

"A mí me dijeron que como hago renegar mucho a mi mamá y a la maestra un día iba a venir a buscarme el diablo."

"A los que violan se los llevará el diablo."

"A los que roban no, porque lo hacen para comer y a los que matan tampoco porque por algo será."

"Si uno cree en Dios, las curanderas no existen porque Dios vence el mal, que es el diablo."

"Para mí las brujas son buenas y malas."

"No son ni buenas ni malas, hacen lo que hacen por la plata."

"A ellas las ayuda el duende o los diablos."

Probablemente haya que "leer" las múltiples formas de la religiosidad como un modo de nombrar los misterios de la vida: "Todo este universo, con su Dios y su Diablo con lo que hay en él de hombres y de cosas, es un jeroglífico eternamente por descifrar" (Pessoa, *La hora del diablo*).

2.3. El choreo

Uno de los ritos escolares más reconocidos es la práctica de la composición. *Composición. Tema: la vaca*: ya forma parte de la leyenda escolar.

En los tiempos presentes algo de la formalidad de esta práctica parece persistir, no así sus temáticas. El material recogido en la investigación nos enfrenta a relatos escolares inéditos en la tradición educativa. Prolijamente escrita, en hojas de carpeta y plagada de faltas ortográficas llega a nuestras manos una narración cuyo título es "El primer robo". Lejos de ser un relato de confesión pareciera tratarse de una crónica de vida cotidiana que cuenta las peripecias de una experiencia juvenil.

"Había una vez en un colegio dos chicos que ni se imaginaban lo que les sucedería más adelante. Los chicos tenían que hacer una tarea en grupo encargada por la maestra y fue así que empezaron a conocerse. Un lunes se preguntaron qué podían hacer y de tanto pensar uno dijo: ¿y si robamos una cartera a alguna vieja? Y bueno, si no hay más remedio, contestó el otro. Sin más vuelta se pusieron a planear el robo. Mientras esperaban ansiosos en la parada del colectivo que apareciera un candidato, llegó la policía... Luego de interrogarlos, se los llevaban sin saber el motivo."

Esta anécdota nos brinda la oportunidad de preguntarnos qué sentidos están implicados en las prácticas del "choreo". ¿Acaso el relato sólo nos habla de un robo y las andanzas que ocasiona? Más allá de la anécdota hay una dimensión de relieve significativo: nos referimos a la experiencia grupal. La experiencia grupal es el centro del relato y ocupa un lugar quizá más inquietante para analizar que el dato del robo:

"En los recreos se miraban pero no se hablaban... Hasta que un día a una maestra se le ocurrió trabajar en grupos sobre distintos temas. Todos ya estaban agrupados menos ellos y entonces

tuvieron que juntarse. Así fue como se conocieron y empezaron a hacerse amigos. Luego de un tiempo se convirtieron en amigos en serio, fueron a los bailes y a las fiestas que los invitaban."

¿Qué "valor" encierra el "choreo" para estos chicos? ¿Se trata claramente desde la percepción de sus protagonistas de una práctica vivida como ilegítima? ¿Qué se juega en el robo?

Cabe destacar en primer término que las referencias al choreo en los relatos de los chicos tienen el mismo estatuto que cualquier otro comentario sobre acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana. El choreo, el consumo de droga, el baile, la pelea, la escuela, los vínculos con los padres, las brujas, forman parte de la misma serie discursiva. Aun los que no lo practican lo enuncian como parte de un universo de opciones que ellos desechan más por los peligros que pudiera ocasionarles que por cuestiones de índole moral.

No sólo orientados por la lógica de la necesidad, que por supuesto interviene, pareciera que para estos chicos la práctica del choreo está impulsada por otras demandas o búsquedas vinculadas a la conquista de un lugar en el grupo y de un sistema referencial que organice de algún modo el caos de la experiencia: adónde perteneczo, en qué sistema de "valoraciones" me incluyo, cuáles son las ventajas de pertenecer a un grupo, etcétera. Los personajes del relato se plantean una pregunta que no puede pasar inadvertida "¿qué podemos hacer?"

Hay un recorrido narrativo que conduce a la pregunta. La pregunta, el encuentro, el diálogo, las circunstancias, dan cuenta de un espacio narrativo y testimonial en el que se construye la subjetividad del chico que decide chorear. Es cierto que esa decisión se da en un marco de posibilidades casi nulas. Pero precisamente, que se dé en ese escaso margen es lo que vuelve interesante la situación: van en cana por pura determinación, *sin saber el motivo*; pero a su vez

también es cierto que en algún momento ellos eligen robar. Determinación por un lado, apertura de una posibilidad por el otro. En las líneas finales, el texto dice: *van en cana sin saber el motivo*. La frase encierra una ambigüedad que es interesante. ¿Quiénes desconocen el motivo de la caída? Desde los canas, el desconocimiento expresa pura determinación: aunque no haya ningún motivo declarado, estos chicos tienen que ir en cana; es necesario y no condicionado por algo. Sin embargo, cuando los canas obran ese obrar está motivado, al menos desde el relato: aunque no lo confesaron, los chicos estaban en la parada para afanar. Desde los chicos, la expresión admite otro sentido: no saben por qué van en cana. Los chicos no pueden, no quieren o no tienen por qué ligar la decisión de afanar con el hecho de que la cana levante chicos en la parada del colectivo. Este desacople, esta ausencia de sentido, de coherencia, esta convivencia exclusivamente fáctica de los agentes de esta situación exhibe el estallido de la institución disciplinaria. Si hay alguna conexión entre la medida disciplinaria y sus motivos, es meramente factual, pero no hay ningún registro subjetivo de ella para ninguno de los agentes involucrados: ni sentido, ni registro, ni discurso. En la escuela, otra institución que alguna vez fue disciplinaria, la situación es, al menos desde los chicos, equivalente.

El relato nos sugiere nuevas reflexiones. El robo no es necesariamente un móvil de la práctica grupal, un a priori cuidadosamente especulado sino un desencadenante azaroso del encuentro entre sujetos. "Salir a chorear a una vieja" cobra el mismo valor que ir a bailar, ir a los jueguitos o a andar en bici. "Hacer algo", no importa qué, brinda la ilusión de romper con la inercia cotidiana, de adueñarse de algún modo del devenir de la existencia, de decidir.

¿Por qué roban? Pregunta tal vez ingenua pero que preferimos no eludir. Un análisis posible sobre la práctica del "choreo" en las condiciones de existencia en los barrios periféricos, podría sugerir que el robo es una "opción" dis-

ponible casi naturalizada, al punto de considerarlo en ocasiones una forma de trabajo.

Esta imagen contrasta con la matriz cultural de los sectores populares propia de los años cincuenta o sesenta que esgrimía como atributos propios del trabajador la decencia, la honestidad, el esfuerzo, la solidaridad. *"Las cosas cambiaron mucho en el barrio, antes podíamos dejar la casa sola, los chicos eran más decentes ahora son sinvergüenzas. Hasta un chiquito de 4 años te roba un par de zapatillas."*

El "robo", frente a la dilución de ofertas asociativas de índole cultural, políticas o sociales, motoriza la grupalidad. *"Ellos están en la esquina con los amigos, van en el auto y asaltan, sale todo pulenta hasta que llega el comando."* El "choreo" es uno de los códigos de socialización en los escenarios que frecuentan los jóvenes. Estos chicos nacen y crecen en un territorio donde la práctica del robo participa de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana. Se roba para comer, para vender, para satisfacer el inmediatez del consumo: ir al baile, comprar una cerveza, comprar una pilcha, viajar, comprar cigarrillos o droga, y para hacerlo es necesario armar redes de interacción.

Habitar el lugar es entonces estar familiarizado con sus códigos, más allá del grado de apropiación que generen. *"Mi papá tiene dos revólveres, uno se lo vendió el vecino y el otro se lo dio un cana."* *"Su papá sale a robar y a vender droga."*

El robo está progresivamente investido de "legitimidad", en tanto si bien no es reivindicado tampoco está condenado moralmente. La dilución de la ley como marco regulatorio de los comportamientos sociales hace que lentamente se vaya esfumando la sensación de transgresión o culpa. La violación de la ley presupone su existencia y frente a su borramiento, en el marco de la caída de la potencia simbólica del Estado y sus instituciones, lo que se observa son sólo respuestas reactivas a la fuerza de la policía. Se trata de reglas de la policía contra reglas de los territorios.

Es interesante advertir que las normas que se generan en el grupo de pares necesitan, para no perder efectividad, enfatizar las fronteras de separación con el exterior. Las normas locales, señalan Kessler y Goldberg (2000) precisan de cierta clausura social, una reducción de los contactos con otros grupos que eventualmente puedan cuestionar sus lógicas y en consecuencia restarle eficacia a los dispositivos locales orientadores de la acción.

La literatura de ficción ha sido probablemente la que mejor retrató la vinculación entre "actos delictivos" y grupalidad, o más bien la que procuró sondear el lado oculto detrás de los actos "ilegales". En *Puro fuego*, Carol Oates describe el florecimiento de las pandillas juveniles en los barrios bajos de Nueva York, en los tiempos de la posguerra y el desmoronamiento de la moral burguesa. En las escuelas comenzaban a esgrimirse las primeras navajas, asomaba la droga y estallaba la violencia.

"Nosotros, alumnos de la peor escuela pública del distrito, allí en el miserable barrio de Hammond, nosotros que estaríamos siempre marginados... hacíamos todo esto soportable porque teníamos a Foxfire, la banda justiciera que aunque dispone de pistolas, sabe que sus mejores armas son la fidelidad."

Desde una perspectiva sociológica, Kessler y Goldberg se preguntan por el sentido de acciones tipificadas como delictivas. En un estudio sobre violencia urbana los autores destacan tres lógicas predominantes: la de la necesidad, el "agente" y el "ventajeo". El estado de necesidad no puede soslayarse. No obstante habría otros sentidos para analizar. Si bien en el estudio citado, el ventajeo y el agente están planteados como estrategias eficaces para el cumplimiento del objetivo del robo, ventajear a la víctima y aguantar su mirada, creemos que también pueden pensarse como los valores apreciados que sólo se ponen a prueba en situaciones de riesgo. En esta dirección el robo es secundario o más bien un escenario de aprendizaje para la formación de la "personalidad" ventajosa (dicen que es

competitiva) y aguantadora (dicen que es capaz de soportar las presiones de gestionarse a sí mismo).

La lógica del aguante y el ventajeo se nos presenta como la contracara de la competitividad y la sociedad de riesgo. Ser competitivo es superar la media, aventajar al otro, y serlo en la sociedad del riesgo es hacerlo por sí mismo, es decir aguantar la fatiga de hacerse cada vez, siendo uno mismo la fuente legítima de decisión. Lejos de las oportunidades socialmente autorizadas de la competitividad y excluidos de las estrategias exitosas que promete la globalización, estos jóvenes se refugian en las fuentes alternativas de autoestima que encuentran a su disposición.

"Ellos son los mejores porque se las aguantan."

"Mi hermano más grande está en un grupo bien pesado porque se las rebanca y hacen frente a cualquiera."

2.4. El fanco y otras verbas

La representación de la droga, vía tratamiento mediático, se acopla a la de inseguridad. La droga va asociada al robo, al descontrol, al peligro "público" que puede desencadenar, y sobre todo aparece como un atributo de la condición juvenil e infantil. El consumo en los tiempos presentes es un indicio más del agotamiento de la infancia. La frontera de la infancia y la adolescencia se torna borrosa, los chicos se drogan y al hacerlo se vuelven extraños, indomables y peligrosos a los ojos del adulto.

"Mi hermana fuma porro, porque se escapó. Ella tiene 14 y le gusta estar en la calle. Ahora vive en El Quebracho y contó que fuman, roban, todo."

"En todos los colegios hay drogadictos y chorritos. Nosotros vemos siempre a los chicos que se drogan, los conocemos, hablamos

con ellos, algunos son amigos nuestros. Siempre vemos bolsitas de fana [pegamento químico que se usa para inbalar]. Para drogarse van a los kioscos, piden bolsitas, compran la fana en las ferreterías, se van para el fondo, soplan y absorben. El chico que yo conozco que se droga es porque la madre lo dejó."

Pero más allá de la estadística, el consumo es una práctica que permite asomarnos a un modo de procesar la existencia o de habitar condiciones concretas de vida. El consumo pone al cuerpo en primer plano, es la escenificación de las sensaciones, sensaciones que en los tiempos presentes y en las circunstancias registradas transitan más por lo destructivo y la celebración de la muerte que por lo orgiástico y lo festivo.

"A Diego tuvimos que internarlo en un centro de rehabilitación porque se daba con fana... Estaba perdido, totalmente irracional, los ojos desorbitados, lastimados... Gritaba, no quería que lo encierren, lloraba y puteaba a los camas, decía que no lo iba a hacer más."

"¿Y qué sintió usted?"

"Lloré todo el camino, sólo recordaba los gritos de Diego."

"Yo me porré las otras noches hasta las manos, hice cosas malas, después me arrepentí, quiero matar a mi papá... Yo no lo quiero a mi papá porque una vez estaba hablando con mi mamá y le dijo que no era mi papá. Yo quiero saber la verdad porque si tengo otro papá quiero saber quién es."

En los relatos analizados el consumo es algo más que una adicción. Es el "lugar" donde las emociones se desborndan (agresión, dolor, angustia, rabia, impotencia) y al mismo tiempo se despiertan (coraje, control del miedo). El consumo es una práctica que se enlaza en una cadena de experiencias. Más allá de ser o no un adicto, la droga es una marca, al estilo de un tatuaje, y en la medida en que marca

enlaza a un nosotros imaginario: somos "choros", "drogonés", "negros", "cuartereros". En este sentido el consumo no puede despegarse de las formas de socialidad, de los modos de estar con los otros.

"Yo ya estoy acostumbrado a todo esto. Desde chico me junto con ellos y la verdad se la rebanan. No tienen problemas de pelearse con cualquiera."

A primera vista y a diferencia de otras épocas, la droga está en todas partes, disponible como otra mercancía más, y esto es un hecho a considerar en tanto se instala como material de socialización al alcance. No obstante, no podemos eludir un dato: en la actualidad la droga escapa a una clasificación nítida de los productos que la integran. Desde la marihuana pura hasta la mezclada, pasando por el pegamento hasta la inyección de alcohol y agua de zanja: todo sirve para producir alteraciones en el modo de estar en el mundo.

"Yo fumé porro, con fana no me di porque no estoy tan loco, la fana te pone de la nuca, te da vuela, a mí me hace de goma. El porro te dura unas cuantas horas y no te hace mal."

"Se juntan en el Chaparral, en una esquina, a la noche. Hay de 14, de 10 y empiezan a fumar porro, fanearse. La compran por un peso. La vende gente que vive fuera de la villa. Los que se fanean se ponen locos, la fana te pone en otro mundo, un mundo peor, se quieren pegar piedras en la cabeza, pegar un tiro, todo eso. Con el porro no es tanto, te pone un rato loco pero con la fana como cuatro días. Cuando toman cocaína se les pone dura toda la cara."

"Yo tengo amigos que roban, muchas veces me invitan a tomar droga, a porrearme, pero nunca acepté, no me gusta. Se enojaban pero al rato pasaban y me decían: está todo bien, bolu-

do. Yo nunca conté a nadie que ellos tomaban. La primera vez tomaron para hacerse ver pero después les gustó mucho y ya no lo pudieron dejar."

"Yo tomé todo, bien pulenta y el otro día me enteré que mi mamá sabía que yo tomaba y ese día me dijo que me iba a sacar sangre para ver si tomaba y entonces la dejé."

"La droga esa que viene en un papel te deja todo duro. Si no querés tomar te tratan como un puto y te dicen 'ah y después te querés hacer el choro'."

¿Qué es la droga?, se pregunta Ehremberg (1991). En las sociedades premodernas las drogas forman parte de las medicinas y de los ritos que permiten establecer relaciones con los dioses, con los muertos o revelar un destino. En las sociedades modernas, en cambio, constituyen experiencias que producen y revelan los estilos de relaciones que el sujeto mantiene consigo mismo y con los otros. Las sustancias alteran los estados de conciencia y las percepciones mentales, por eso este autor las piensa como prácticas de multiplicación artificial de la individualidad. El problema no es la sustancia sino la relación que el sujeto establece con ella, lo que circula en términos de significación en las prácticas de consumo y el efecto subjetivo que produce.

Para toda una tradición literaria, escribe Ehremberg, las drogas consisten en una experiencia y un conocimiento de los límites por medio de la confrontación con el infinito, pero sin salir de lo social. Así lo entendieron personajes clásicos del mundo intelectual como Freud, Baudelaire, Benjamin, quienes han experimentado con sustancias químicas las profundidades del pensamiento. Pero el punto de inflexión en las condiciones actuales y en los enclaves analizados no se trata de la confrontación con el infinito como experiencia de saber sino de la tentativa de alcanzar una libertad sin límites,

sin fallas. Es interesante la observación de Ehremberg: más que productos químicos el drogadicto consume productos imaginarios. En nuestra investigación son el poder, el aguante, el placer, el coraje, la huida, el reconocimiento en el grupo. Bucher (1988) en un escrito de gran densidad destaca:

El toxicómano es el sujeto que por excelencia se rebela contra las contingencias que limitan la expansión humana: se rebela contra la sujeción a los otros, a la sociedad, a la cultura que nuestra condición de sujetos nos impone [...] pero el ideal de autosuficiencia, de libre disposición no es un anzuelo brillante: la avidez de omnipotencia, de alcanzar el todo, el goce total, esa totalidad sin fallas que nos seduce imaginariamente, sólo se realiza en la muerte.

Ahora bien, estas reflexiones resultan potentes para pensar las tensiones y ambigüedades de los procesos de individuación que instaló la modernidad, para comprender las formas emergentes y reactivas de la abundancia, la mercantilización de la cultura, la instrumentalización progresiva de la vida, la implosión de moralidades opresivas. ¿Pero acaso las experiencias registradas en los tiempos presentes nos hablan de una experimentación de los límites de la imaginación, de la búsqueda de procesos creativos, de la impugnación de valores opresivos? ¿Podemos confundir el consumo contemporáneo con la contracultura hippie de los años sesenta sintetizada en el famoso grito “*sexo, droga y rock and roll*”?

El consumo en las formas en que se materializa en estos barrios no es de ninguna manera una transgresión. El consumo compromete a las propias “fuerzas del orden” en una cadena sórdida e incomprensible y, como lo destacan sus protagonistas, ocasiona serios daños en el cuerpo y en las sensaciones. Con todo, en torno al consumo de drogas lo más significativo resulta ser, por un lado, la ausencia de sentidos capaces de significar esa experiencia como “expe-

riencia de algo”; el uso de las drogas está mucho más ligado al acto material de introducir sustancias en el cuerpo –consumir y consumirse– que al intento de producir paraisos artificiales. Por otro lado, también resulta significativo otro hecho: algo así como la pérdida de algún registro perceptivo –o la imposibilidad ontológica de alcanzarlo– que permite al sujeto tomar algún cuidado respecto de los riesgos físicos o de otra índole en los que el consumo de la droga los sumerge. El consumo pone al universo en suspenso, o en la medida en que más que universo lo que hay son miles de fragmentos despedazados, el consumo podría pensarse como un modo ilusorio de unificar la experiencia y desafiar por un rato las nuevas condiciones.

3.1. La fraternidad y el aguante

En el marco del resquebrajamiento del eje paterno-filial surge un modo de fraternidad (entre hermanos o amigos) que, más que habilitado o desprendido de una estructura jerárquica, emerge en sus bordes. ¿Qué estatuto adquiere la fraternidad teniendo en cuenta las alteraciones del modelo familiar? La hipótesis que sostenemos es que la fraternidad o la relación con los pares no supone el advenimiento de una nueva institución frente a otra, la familia, en franca desaparición, sino que se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional. Las legalidades de protección e identificación que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales.

Lewkowicz, Droeven y Grinschpun,¹ a propósito de un estudio sobre la elección fraterna en los niños de la calle,

1. "La elección fraterna en las calles", en Droeven, J. (comp.), *Sangre o elección. Construcción fraterna*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

señalan que en el empobrecimiento del vínculo paterno-filial y en el umbral de la inaudibilidad institucional, los vínculos fraternos pueden tener una capacidad simbólica de protección más fuerte que los familiares.

"Un amigo se escapó de la casa y se quedó seis días en el frente de mi casa. Todas las noches cuando volvía de trabajar compraba dos sándwiches y le daba uno, llevaba colchas, dos bu-tacas y dormíamos juntos. Nos quedábamos charlando hasta las tres de la mañana hasta que nos dormíamos. A veces íbamos al dispensario y nos sacábamos turnos para las muelas y para la revisión médica. Ése era mi mejor amigo, tengo un montón de mejores amigos."

"Me fui a Saldán con unos amigos. Mi mamá fue a buscarme en un taxi porque había caído en una comisaría. Caí con otros chicos, la policía dijo que podía sacarlos a todos y ella no quiso. Entonces yo me tiré del auto y empecé a correr. Buscaba a unos chicos hasta que los encontré, fuimos hasta la casa de una chica y su mamá fue y los retiró."

"Cuando tenemos líos nos defendemos entre nosotros, no importa lo que nos hagan siempre nos defendemos entre todos."

La familia como "marco" parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Esos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional.

"Qué hay que hacer para pertenecer al grupo, pregunta el investigador. Respetar las reglas, por ejemplo no pegar a las mujeres. Pero en la escuela te vi hacerlo, responde el investigador. Sí en la escuela sí, pero aquí no."

"Para entrar en una barra tiene que haber confianza, no dejarlos cortados, cuando te piden un favor hacérselo, prestarle las cosas, no dejarlos clavados, hacerles caso."

"Yo nunca conté nada de lo que ellos hacían, si tomaban o chocaban."

Más que la escuela o la familia, el grupo aparece como el portador de los patrones de identificación.

"El que manda es el Chulo, porque ya estuvo encerrado y se banca todo: los remos que hubo en el barrio, en el baile y en todos lados y además porque es el único que carga un fierro."

"El Chulo nos cuida a todos los que estamos en la calle, en los videos, cuando jugamos al fútbol, y cuando hay un remo fuerte, los más chicos desaparecen y nos quedamos los que nos bancamos."

El Chulo es el que establece las acciones permitidas y las prohibidas. Es el que protege y el que "enseña" las reglas necesarias para habitar el mundo. Como podemos observar, se trata de una autoridad situacional que surge de los lazos de alianzas que, a diferencia de los familiares, son electivos. La lógica de la autoridad instalada no se deja pensar fácilmente desde los parámetros paterno-filial. La ley no es la ley del padre, la que socializa en una matriz cultural civilizatoria, la que en consecuencia habilita la entrada al mundo y a la interacción con los otros. Se trata en cambio de reglas pertinentes para habitar la situación en los códigos legitimados dentro de una "subcultura".

"El Chulo no quiere que estemos cuando hay fierros y puntazos. Dice que nos tenemos que mantener limpios."

"Yo a mi banda no la puedo cortar, pase lo que pase yo pertenezco a ésta."

Lo que se transmite como valor supremo es el aguante. Los valores surgen del seno de la experiencia y su fuente de legitimidad es la eficacia que producen para habitar un conjunto de circunstancias. No se trata de un sistema valorativo producido en una genealogía cultural y legitimado socialmente. A diferencia de los dispositivos que producen sujeto mediante la socialización a un conjunto de normas y valores preestablecidos a la experiencia, en la fraternidad es la "experiencia" la productora de las valoraciones construidas. Es decir, no habría valores previos que estructurarán la experiencia, el modo de ser sujeto, sino experiencia que daría como fruto un conjunto de valores. Los valores resultan de la experiencia y no al revés. Mientras el ciudadano resultaba de una definición de valores previa a la experiencia (respetar la ley, cumplir con las obligaciones públicas, ser portadores por lo menos en términos jurídicos de una serie de derechos), la fraternidad y el aguante son valores preciados y contruidos al calor de la experiencia.

"El que dice cuáles son las reglas para pertenecer a 'los chicos de la calle' es el más grande del grupo que ya estuvo mucho tiempo preso."

No hablar, no cantar, no delatar son valores producidos como efecto de la experiencia de la caída en la cárcel o en los reformatorios.

"Él se la rebanca que lo bardeen, no tienen problemas de trompear con cualquiera, son unos machazos. No sé si me gustaría ser como ellos, nunca vivís tranquilo, pero si no queda otra... Aparte siempre tienen guita y todas la minas le dan bola."

3.2. La subjetividad de varones y mujeres

Una de las primeras preguntas que surgió ante los registros fue acerca de las diferencias de género entre mujeres y varones: según nuestra lectura, la diferencia entre mujeres y varones, entendida como diferencia de género, se correspondía con la oposición entre instituidas y destituidas, aunque indicando un desplazamiento. Las mujeres, dotadas de discurso, de representaciones, de imágenes, de opiniones, parecían ocupar cómodamente algunos de los lugares familiares y sociales instituidos en el lazo social: trabajan, van a la iglesia, son el centro de la vida doméstica, se ocupan de la educación de los hijos, gestionan las relaciones con parientes y vecinos. Por su parte, los hombres, aparentemente más "jugados" en la acción que en la palabra, incluso mucho más comprometidos que las mujeres en prácticas pautadas por fuertes reglas de fidelidad y silencio, sólo parecían asistir a su indeclinable destitución.

En principio, la correlación aparente entre mujeres/instituidas y varones/destituidos mantenía la diferencia entre los sexos supuesta en el paradigma de los géneros: aquellas funciones que en hegemonía del régimen patriarcal desempeñaban los hombres, en tiempos de crisis son desempeñadas por las mujeres; los hombres, por su parte, aparecían alojados en ese lugar de sometimiento y de sombras que durante siglos ocuparon las mujeres. Sin embargo, la rápida homologación entre un *excluido instituido*, caso de la mujer en el mundo burgués,¹ y un *destituido*, caso del varón

1. Mujeres y niños comparten, en el lazo burgués, el mismo lugar: el de excluidos del lazo. Sin embargo, esa exclusión es radicalmente distinta del mecanismo de expulsión actual. La exclusión de mujeres y niños es una exclusión representada: las mujeres son madres, guardianas del hogar; los niños son los hombres del mañana. La mujer y el niño están excluidos pero instituidos como tales. Es decir, la subjetividad niño o la subjetividad mujer en el mundo burgués es un término del universo discursivo, respecto del cual hay trabajo de significación, producción discursiva y práctica.

en el mundo contemporáneo, se nos revelaría inadecuada. Y no sólo inadecuada, sino que mostraría la ineficacia del esquema de los géneros para interpretar la situación actual de la diferencia entre los sexos. La diferencia entre los sexos según el esquema de los géneros *o/a* da cuenta de las diferencias entre, por ejemplo, maestro y maestra, director y directora, alumno y alumna, ciudadano y ciudadana a partir de un plano de igualdad en tanto ambos están instituidos aunque en diferentes lugares. La mujer en el lugar de madre y esposa, y el hombre como portador del poder de decidir, de trabajar y ocuparse de los asuntos públicos. Con esto no queremos decir que el esquema de la diferencia de géneros no contabilice diferencias; desde luego que lo hace: diferencias de roles, de estatus, de lugares sociales; diferencias cuantitativas, acumulativas, estadísticas; el asunto es *si es éste el tipo de diferencias* que liga o separa a los varones y a las mujeres que habitan los territorios de la investigación. En pocas palabras, lo que deseamos señalar es que las diferencias de género hoy, en las circunstancias analizadas, no parten de diferencias inscriptas en un suelo instituido para ambos, sino que justamente, son diferencias construidas sobre condiciones de destitución. No se trata ya de varones instituidos en la imagen del poder y mujeres instituidas en la imagen del sometimiento sino de posiciones de varones y mujeres que establecen diferencias sin un suelo "legalizado" de posiciones fijas.

El diagrama de varones y mujeres que ofrece el material de la investigación no permite ser leído desde las diferencias establecidas por el paradigma patriarcal. A partir de allí vemos que la diferencia de los sexos no puede leerse como desigualdades entre dos instituidos, como diferen-

2. El ejemplo paradigmático lo constituye la ley del cupo femenino, que prescribe la incorporación obligatoria del 33 % de mujeres en las listas de candidatos, cifra que la legislación cordobesa elevó hasta el 50 %. Igualdad cuantitativa entre diputados y diputadas, que supone la equitativa representación política de los intereses de ambos sexos.

cias de oportunidades, de obligaciones, de reconocimiento simbólico o de inscripción social, sino que debe leerse como el juego complejo de posiciones de enunciación que se mueven en la tensión destituido-instituido: los registros recorren una y otra vez y ofrecen ejemplos del agotamiento de la figura paterna; de la relación paterno-filial como función de nominación e inscripción simbólica de los sujetos; de la figura del poder detentado en torno a la autoridad, el saber y la ley.

En la situación actual ni el poder es localizable y fijo, ni los lugares de varones y mujeres son estables ni determinados. El viejo hábito de pensar las diferencias entre lo masculino y lo femenino en torno al problema de la desigualdad se nos revelaba poco fértil para describir los movimientos y las posiciones actuales. Mujeres y varones son diferentes, pero la naturaleza de esa diferencia ha mutado enormemente: lo específico de sus diferencias ya no se juega en torno a los problemas del poder y la ley, nudo implícito sobre el que se sostiene la doctrina de los géneros.

De modo que si ha mutado la naturaleza misma de la diferencia entre varones y mujeres, también debe alterarse el modo de interpretarla, concebirla y conceptualizarla. Las diferencias actuales entre varones y mujeres —al menos tal como se nos revelan en el corpus que analizamos— son diferencias prácticas, que se especifican de hecho y en cada situación. No encontramos mejor modo de especificarlas que como *diferencias de enunciación*, es decir como diferentes modos de habitar el ser varón y el ser mujer en ausencia de mandatos tradicionales. En tiempos burgueses un individuo, ya fuera varón o mujer, tenía dos caminos: cumplir el mandato familiar o ir más allá de él. La segunda vía solía verse como un proyecto emancipador. Pero, ya sea porque se confirmaba el mandato, ya sea porque se impugnaba, la diferencia entre varones y mujeres estaba siempre planteada en torno a una instancia de enunciación fija: la autoridad que enunciaba el mandato. "Serás quien

tenga el poder; serás la sometida." Mandato cumplido o mandato impugnado; pero siempre existía una instancia de enunciación del mandato respecto de la cual varones y mujeres reconocían sus condiciones. Los varones y las mujeres actuales ya no pueden reconocer un mandato, ni para impugnarlo ni para cumplirlo. Las condiciones de los varones y de las mujeres ya no se enuncian desde una instancia común desde la cual se especifican sus diferencias. Se ha borrado el suelo estable de institución de las posiciones masculinas y femeninas desde donde varones y mujeres construían y también desbordaban los modos genéricos de la identidad de los sexos.

3.2.1. Las condiciones

A grandes rasgos, la subjetividad de los varones se constituye casi plenamente en situación, puesto que son las prácticas construidas en territorio, y no la escuela y la familia, las que marcan fuertemente a los sujetos. Los referentes identificatorios son sus pares, las reglas que rigen sus comportamientos están elaboradas a partir de las demandas de cada situación, las valoraciones o moralidades se configuran en relación con los próximos, legitimándose en la frontera del grupo. El grupo es el que confiere el nombre a unos individuos: Pilo, Quirquincho, Kuki, Chuno, lo cual dista de la filiación como una inscripción en una cadena generacional, conferida por la institución familiar y reconocida jurídicamente. No se trata de una identidad civil, Juan Pérez, sino de una nominación reconocida en las fronteras del territorio.

El corpus analizado nos enfrenta a un varón cuyos rasgos de identidad son el aguante, el zafe, las lealtades. En los relatos de los varones prima sobre todo la referencia a situaciones violentas; sus prácticas se dan en el límite y el riesgo. La amenaza de cárcel y de muerte por

robo o por drogas es un rasgo decisivo de esta subjetividad que no tiene en las figuras adultas de la familia o la escuela ningún referente; por el contrario, se alude a tales figuras mediante la agresión, la injuria y a veces, mediante una expresión que oscila entre la queja y el reclamo de que no son escuchados. El docente es con frecuencia la figura de ese que no escucha, que no entiende, que no reconoce.

Entonces le pregunté qué era la ley para él.

"La ley es una cagada, todos los canas son una cagada, son más choros que nosotros, pero a ellos nadie los condena.

-¿Qué pensás de la escuela?

-Yo vengo porque me obligan, si no le prendería fuego; aquí nadie nos da bola, las maestras son unas culiadas, son unas peras bárbaras, son igual que los canas, se hacen las buenas por que ustedes están acá pero no quiero hablar porque no soy ningún botón, ¿me entendés?" (Mauricio, 14 años.)

El padre es prácticamente una figura ausente y la madre se insinúa como impotente, sufriente, con una fuerte presencia afectiva y práctica, y a menudo es un par de sus hijos. Las marcas sobre las que tradicionalmente se instituía la masculinidad han dejado de operar; las prácticas familiares e institucionales han variado fuertemente. La familia ya no es el lugar de transmisión de la ley a través de la figura paterna; el trabajo ya no es el espacio que reafirmaba el lugar del padre como un proveedor de la familia; el mandato de estudio arraigado en la creencia de que estudiar era la garantía de un futuro mejor se ha derrumbado.

"Mi marido le dice [a Ivana, que tiene 14 años] 'vas a ser igual a tu mamá' [ella fue empleada doméstica]. Él se sentía feliz que siguiera estudiando. La universidad no, algún curso o la academia de policía porque no va a conseguir trabajo."

Este testimonio registra una serie de contradicciones que ponen de manifiesto la crisis de la función tradicional del padre y la familia. En primer lugar, aparece la certeza de que su hija no va a conseguir trabajo. Por otro lado, la universidad, que parece aquí la metáfora de la realización por la vía del estudio, está descartada como futuro posible. El padre quiere para su hija un destino distinto al de su madre y tiene el sueño de que Ivana siga estudiando; pero la realidad no ofrece ninguna de esas condiciones para que el sueño del padre se inscriba en Ivana como deseo a realizar o como mandato a cuestionar. El brutal desacople entre lo que el padre quiere o sueña para su hija y lo que el padre a la vez le transmite a ella como balance de la realidad parecen instalarse en Ivana:

"Me llama la atención porque no le gusta nada, no le gusta estudiar, es tan lindo estudiar."

Mientras los varones parecen moverse en la frontera de la palabra y del mandato, las mujeres son aún portavoces de un discurso, en tanto expresan los ideales mediáticos o religiosos.

"En la iglesia nos dicen que Jesús murió por nosotros, que derramó la última gota de sangre. Nos dicen que tenemos que creer en Dios y nos leen la Biblia de San Juan, San Lucas y San Mateo. Nosotros a la iglesia le decimos escuela. Nos dicen que si queremos tener novio nos juntamos con chicos que no se porten mal. Los chicos que se portan mal son los chicos del mundo, los que se drogan, fuman, bailan. El profesor de la escuela no conoce los bailes porque cuando él era chiquito ya creía en Dios." (Daniela, 12 años.)

Si bien los territorios fuertes de inscripción para las mujeres no se reducen a la escuela, sus relatos nos muestran indicios de una subjetividad fundamentalmente construida en

el lazo. Tanto la presencia del referente religioso como fuente de moralidad que regula los comportamientos como la expectativa de un futuro vinculado a alguna profesión o trabajo (ser médica, modelo) hablan de la presencia de un imaginario que procede del lazo. La aspiración mediática de llegar a ser alguien con una alta visibilidad como la modelo muestra la construcción de un ideal en el interior de los códigos que rigen actualmente el intercambio social.

3.2.2. *Cáida del paradigma burgués de la diferencia sexual*

Decíamos al principio de este apartado que las diferencias actuales entre los sexos ya no se juegan según el reparto burgués tradicional: mujer madre, esposa, centro de la vida doméstica; varón padre, agente de la filiación y de la autoridad, garantía de la ley. Tampoco se juegan o se instituyen mediante la simple inversión de lugares: mujeres poderosas *versus* varones en decadencia. Se diría que, en los territorios de los jóvenes, varones y mujeres asisten con perplejidad a la alteración de lo que en otro momento fueron sitios precisos de inscripción de la diferencia sexual: el amor y la reproducción. En torno al romance, a los embrazos, a la iniciación sexual aparece un indicio recurrente y significativo: los chicos confiesan no darse cuenta, o no saber cómo darse cuenta cómo es que sucede eso que sucede. Cómo darse cuenta de que están enamorados, cómo darse cuenta de que están embarazadas, cómo darse cuenta de que se iniciaron o no sexualmente, parecen ser motivos de profunda inquietud e incertidumbre:

"A mí me gusta un chico, yo me di cuenta que él me gustaba porque lo extrañaba de noche..." (Carla.)

"A mí me gusta un chico de 17 años, él no sabe que yo gusto de él, lo veía cuando iba a la carnicería, con mis primos. Justo

cuando lo vi me enamoré de él. Sé que estoy enamorada porque pienso en él... (Micaela.)

“¿Qué es lo que más te gusta de Chiquititas?
 -El enamoramiento, se enamoran ahí nomás.
 -¿Se ven distintos a ustedes?
 -Sí, ellos se enamoran.
 -¿Ustedes no se enamoran?
 -Noooo.”

”Ángel: -¿Le podemos hacer una pregunta?
 Entrevistadora: -¿Una pregunta a mí? Sí.
 A: -¿A qué edad lo hizo por primera vez?
 Renzo: -¡¡¡Cómo le vas a preguntar eso!!! ¡¡¡Che, degenerado!!!
 E: -Veníte, a los 20 años.
 R: -¿A los 20 años! Y yo lo hice a los 13 años, ya lo hice tres veces...”

E: -Y bueno... son otras épocas. En mi época a veces era así.
 R: -Y yo, ya tres veces.
 E: -Las tenés contadas.
 R: -¡Más vale! Si no después me olvido, y lo tengo que hacer de vuelta...”

“Las hermanas también sabían cuidarse, también les había explicado, pero ambas se habían entusiasmado con los novios.”

“El novio de mi hermana es más grande, tiene 19 o 20 años, y él quería tener el hijo, ella [17 años] no se daba cuenta, no creía que iba a pasar lo del hijo...”

Interpretamos la dificultad para “darse cuenta” como el indicio de que no existen fuertes marcas instituidas de la diferencia sexual, es decir, las prácticas y los significantes en los que tradicionalmente se jugaba la diferencia de los sexos están alterados: la sexualidad ya no se juega en el terreno de la represión ni de la prohibición; los lugares fami-

liares rotan, se tornan simétricos, son intercambiables, temporarios y aleatorios. Reconocer, adoptar o aceptar un hijo por parte del padre no parece ser un hecho esperable, sino los datos del ejercicio de una paternidad que no está basada necesariamente en un mandato o en el cumplimiento de la ley sino en un terreno incierto en el que vacilan el deseo, la decisión, la indiferencia e incluso el rechazo. Los modelos de la paternidad y de la maternidad se debilitaron, y no se sabe en qué consiste ser padre o ser madre en estas nuevas condiciones. El terreno de la diferencia sexual se presenta para los chicos como un territorio borroso, a veces vacío, altamente contradictorio e inconsistente. No obstante, en esas condiciones, enamorarse, tener un hijo, “pasarle plata” o darle el nombre pueden resultar ocasiones de decisión altamente subjetivantes.

“Si la chica lo tiene sola, el hijo no va a tener un padre cuando crezca, va a preguntar ¿y mi padre?, y no lo va a tener, el chico va a salir sin padre. Si yo me junto y tengo a mi hijo y cuando me cansé dejó al padre, es distinto, porque yo lo llevaría siempre para que lo vea, para que el hijo sepa quién es el padre, en cambio el otro no dice que es el padre del hijo, no se hace cargo, por eso no es lo mismo.” (Micaela, 11 años.)

Las instituciones en la pendiente

4.1. Las figuras de autoridad familiar

¿Qué es una familia? Frases tales como la célula básica de la sociedad, el lugar de protección y cuidado, la instancia organizada en torno a la ley, el epicentro de la formación de valores, la mediadora entre el ser que nace y el mundo exterior, han caído en desuso.

Rosanvallon (1997) nos recuerda que la familia tradicional ofrecía un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio de sostén social y redistribución económica. La familia hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir, en una historia que le brindaba a sus miembros sostén y referencia. La familia constituía para la tradición moderna el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional. Desde ya que este patrón cultural no contemplaba las diferentes experiencias familiares gestadas en itinerarios culturales y sociales distintivos, pero constituía la matriz regulatoria de las sociedades occidentales.

Por su parte, el psicoanálisis suscribe a la idea, a propósito de la familia, de que no hay sujeto desde los orígenes sino que se trata de posibilidades que sólo se materializa-

rán si encuentran una serie de condiciones. El otro es entonces condición y posibilidad de subjetivación. Ese primer otro es la madre que nutre, cuida, brinda afecto, toca, habla. En este encuentro este otro introduce algo de otro orden que la mera asistencia física y que será el motor del psiquismo humano. El mundo entonces se presenta por contacto, pero un contacto especial dado que habilita la instalación de la sexualidad, comprendida en términos freudianos como una pulsión (energía) vital. Pero la función materna ofrece además una función identificatoria, le proporciona al niño un conjunto de significados que permitirán nombrar los diferentes estados por los que atraviesa. Piera Aulagnier (1988) destaca: "la palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del niño de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia". Ella es la que dice si el niño tiene hambre, frío, está triste, prefiere un juguete u otro, un paseo u otro. Se trata entonces de una "violencia primaria" fundada en una asimetría que será constitutiva del sujeto mientras no se instale como un modo de relación perdurable que obture las posibilidades de enfrentarse a las propias decisiones.

¿Qué papel le confiere el psicoanálisis al padre? Al igual que la función materna se trata de una función simbólica, es decir, no importa quién la ejerza sino la posibilidad de que sea inscripta significativamente. El padre es el representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados. El padre es el encargado de romper la simbiosis entre madre e hijo y el que repará esa "pérdida" con la puesta a disposición de objetos sustitutos (símbolos, ideas, instituciones, ritos) que facilitarán la exogamia.

Ahora bien, ¿qué ha sucedido con estas representaciones familiares. ¿Acaso están acordes con la experiencia recogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad burguesa?

El modo específico de constitución familiar basado en un orden jerárquico se inscribe en lógicas sociales de carácter general. La organización paterno-filial dependía de un orden social específico —la sociedad burguesa— que con-fería a la familia la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. La desarticulación del universo de la familia nuclear se inscribe en la alteración de una serie de condiciones basadas en el principio jerárquico. La caída del Estado-nación en el marco de la emergencia de nuevas lógicas sociales basadas en la noción de *red*¹ vacía a las relaciones familiares de una referencia anclada en jerarquías simbólicas.

A continuación vamos a describir las alteraciones sufridas por el modelo paterno-filial que constituyó el núcleo de la organización familiar. A modo de rápido punteo des-taquemos el piso de condiciones en el que se plantean las mutaciones: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber a la información con sus efectos concomitantes en la devaluación de la experiencia y la transmisión intergeneracional.

El corpus de la investigación nos enfrenta a la emergencia de nuevos modos de vinculación familiar que nos hablan de algo más que de otros tipos de familia. No se trata de configuraciones familiares respetuosas de la lógica de la autoridad simbólica tradicional sino de múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial. Los estudios sociológicos describen nuevos tipos de familia —familias ensambladas, monoparentales, ampliadas—, que a pesar

1. "Las conexiones con los diversos nodos que traman la red no son jerárquicas, no inscriben cada término en una pirámide que atribuye valores y distribuye un orden simbólico desde arriba hacia abajo" (Lewkowicz, Droeven, y Grinschpun, en Droeven, *op. cit.*).

de las transformaciones en su configuración conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad. Lo que encontramos, en cambio, nos enfrenta a la necesidad de repensar la categoría familia ya que emergen múltiples modos de vínculos que ponen en juego la eficacia de las figuras portadoras de autoridad simbólica.

Dado que se trata de modalidades de relación construidas en situación, es imposible arribar a un cuadro exhaustivo de los nuevos vínculos familiares. La caída de un patrón referencial en la estructuración familiar nos invita a pensar que la "familia" es hoy un significante vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación.

Ante el agotamiento del dispositivo familiar, los registros ofrecen tres modalidades subjetivas de habitar la nueva situación, que nombraremos de la siguiente manera: desubjetivación, resistencia e invención.

4.1.1. Desubjetivación

En primer lugar señalemos que la desubjetivación no se trata de un estado puro. No pensamos en la pura desubjetivación, dado que si fuera así estaríamos frente a la *nuda vida*. Lo que sí advertimos son modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares o, lo que es lo mismo, un no poder hacer casi nada con la situación.

"Cuando a mi marido lo meten preso porque mató a un hombre, yo quedé sola con los tres chicos y me quería morir porque si bien era cierto que mi marido robaba y después lo vendíamos, el era bueno con los chicos aunque a mí me pegaba mucho. Pero a los chicos los teníamos bien vestidos. Pasaron los días y me empezaron a faltar las cosas, lo único que me quedaba era acostarme por plata pero me daba vergüenza. Un día mi vecina me presenta a este nuevo marido y me junté, pero también me pega y les pega a los chicos. Cuando quedé embarazada de este nuevo marido, mi

marido el de la cárcel se entera y me manda a unos amigos. Me pegaron tanto que lo perdí y dejé de visitarlo en la cárcel."

¿En qué momento se deja de ser humano? Ése es el único punto verdaderamente en juego en una situación extrema. Lo que muestra la tesis de Agamben en torno a la experiencia de Auschwitz es, contra cualquier evidencia, que lo propio del humano es la posibilidad de dejar de ser humano. Después de Auschwitz, la humanidad no es universal sino contingente; existe la paradójica experiencia humana de la deshumanización. El sobreviviente, entonces, se presenta como una figura ambivalente de lo humano y lo inhumano: se puede sobrevivir sin humanidad; pura nuda vida, el viviente. O se puede sobrevivir a la experiencia de la aniquilación no ya como puro viviente sino como sujeto: ésa es una experiencia de subjetivación.

No importa entonces juzgar los comportamientos según esquemas moralistas que describen el buen o mal proceder sino que la única pregunta que inquieta, caídos los juicios sobre el otro, es cuándo se deja de ser humano. "Si se quiere sobrevivir como humano —dice Bettelheim a propósito de los campos de concentración—, envilecido, tal vez degradado pero humano al fin, es preciso tomar conciencia del punto de no retorno individual, más allá del cual no se debía ceder frente al opresor."

La desubjetivación, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.

Una de las condiciones de la desubjetivación en el entorno familiar es la visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo, con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos. En ese marco de disolución y

confusión, la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar esas transformaciones.

La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV, en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas de la vida social. Pero hoy, tras un largo período de institucionalización, la alteración de los lugares simbólicos de autoridad delata algo más que un simple cambio histórico en la configuración familiar. La modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia —de la medicina, de la psicología, de la pedagogía— aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo “necesidades” propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles.

En las ruinas de esa experiencia histórica vemos emerger nuevas relaciones que no sólo ponen de relieve la simetrización o indiferenciación de lugares sino más bien la pérdida de toda referencia en la cual anclar. Quizás haya que pensar que lo propio de nuestras circunstancias es la ausencia de referentes y anclajes y que, por lo tanto, cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la opacidad de un proceso subjetivante.

“A veces Ángel me consigue cospeles para que pueda ir al baño.” (Relato de una madre.)

“Vení, acompañame, le digo a mi hijo, vamos a la casa de tu papá. Llegamos y nos agarramos a piñas entre todos, nosotros, él y su mujer. Volaban las cosas, me volví loca, rompí todo. A ella la lastimé. No sabíamos de qué forma decirle que vuelva con nosotros. Creo que hice mal en decirle que me acompañe.”

“Algunos padres saben que los chicos roban pero no dicen nada porque ellos roban también. Acá viven un montón de hermanos que roban todos, hasta el más chiquito que tiene 3 años. Se mete en los kioscos, se sube a los techos, pasa como un gúgito. Aprendió a robar porque le enseñaron.”

“Yo trabajo en la terminal abriendo puertas de autos, con mi hermana y mi mamá.”

La maternidad y la paternidad aparecen desinvestidos de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Padre, madre, hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Trabajos “compartidos” en condiciones de alta precariedad, chicos que “protegen” a las madres, figuras masculinas borrosas o en descomposición, actos ilegales “legalizados” por sus progenitores en la urgencia por sobrevivir, caída de la frontera entre lo permitido y lo prohibido. Chicos expuestos o puestos como escudo en disputas de pareja, chicos ocupando el lugar de proveedores.

Es interesante advertir que estas alteraciones a menudo son acusadas como vacío por parte de los hijos. Los momentos donde se hace más visible la circulación del dolor, el desamparo y una suerte de llamado a las figuras protectoras de los padres, se dejan ver en los relatos sobre las experiencias familiares.

“Mi papá está internado porque tomaba mucho vino, hasta que un día empezó a tomar alcohol, ese de color azul. Cuando yo lo veía me mandaba a mudar a la calle. El juez lo hizo internar. Yo estoy yendo a trabajar en el lugar de mi papá al cortadero de ladrillo pero también salgo a vender incienso. Yo tengo ganas de verlo y no puedo porque no nos alcanza la plata. Si a él no le dan el alta, ¿qué vamos a hacer?”

"Antes soñaba —antes que se fuera mi mamá— ahora no sueño más, ella se fue, me dejó, yo la harté."

"Yo le pido a Dios que volvamos a ser familia. Yo hablo con mi abuela y lloro cada vez que hablo de mi mamá. Mi abuela me dice que va a volver."

"Yo espero que mi papá y mi mamá se acomoden y tomen el mando uno de ellos sobre nosotros."

"¿Todos los papás pegan a sus mujeres?"

Tanto en la generación de los padres como en la de los jóvenes entrevistados, el territorio de la maternidad y la paternidad se presenta como un sitio sumamente confuso y devastado de significaciones. Sus fronteras, sus mandatos, sus funciones y su sentido, claros y precisos en el entorno burgués, desaparecen hoy por efecto de la destitución simbólica de las figuras burguesas de la familia. Ante esa caída, los sujetos difícilmente logran construir condiciones de enunciación para habitar e investir la experiencia de la paternidad y de la maternidad.

"El novio de mi hermana es más grande, tiene 19 o 20 y él quería tener el hijo: ella no se daba cuenta. Cumplió 17, no creía que le iba a pasar lo del hijo, eso iba a pasarle más adelante."

En el apartado 3.2.2. interpretábamos la dificultad juvenil de darse cuenta de los embarazos o de la situación que gira en torno a la reproducción —cuidado, anticoncepción, riesgos— como un indicio de la borradura o de la inexistencia de marcas instituidas de la diferencia sexual y de las significaciones con que, necesariamente, deben ser investidas.²

2. C. Castoriadis (1993) asegura que la significación de las marcas sexuales defiere en cada situación histórico-social; lo que no difiere es la ne-

La sexualidad de los jóvenes y la de sus progenitores no parece regida por prohibición o represión alguna.³

Es frecuente que en los relatos la maternidad aparezca desinvestida de sentido. *No darse cuenta* significa que algo del orden de la percepción ha fallado. La desubjetivación es en este caso la imposibilidad de instalar alguna condición subjetiva para hacer algo con lo real de un embarazo. Los modelos de paternidad y maternidad burgueses están destruidos. Se abren, entonces, dos caminos: el de la supervivencia o el de la subjetivación. El embarazo, el nacimiento, la reproducción pueden ser meros hechos reales, biológicos, avatares del viviente, de los que ni siquiera es preciso "darse cuenta" —tal como parece insinuarse en uno de los testimonios—. Pero también, en la medida en que la situación exige altas cuotas de implicación, podría ser una ocasión de decisión, de responsabilidad, de subjetivación.

4.1.2. Resistencia

La resistencia expresa cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que acechan la existencia. La familia aparece aquí como el lugar de refugio y preservación. La alteración del modelo se registra entonces en el tránsito de

cesidad social de instituir sentido para tales marcas. Lo que parece singular de la situación que analizamos no es el hecho ya bastante aceptable de la variación histórica del sentido de las marcas sexuales, sino el fenómeno más incomprensible de la falta de significación. Ése es el fenómeno que en el contexto de esta investigación denominamos destitución.

3. En ese sentido, la figura del abuso sexual no sería la figura de un exceso o de una transgresión de la interdicción incestuosa sino el indicio de la ausencia lisa y llana de cualquier interdicción. Con esto queremos marcar que, desde el punto de vista de la subjetividad, es muy distinto que exista una ley y se transgreda o que no exista. El segundo caso es el que se considera aquí una condición fuerte de desubjetivación.

una familia que propiciaba la salida al mundo a una familia que preserva de los riesgos del mundo. Tradicionalmente la familia era la encargada de instalar al niño en el mundo mediante una serie de prácticas de socialización que atendían a su autonomización progresiva. El mundo era apetecible en tanto promotor de nuevas posibilidades.

Los relatos contruidos en la investigación testimonian la alteración del significado de esta mediación. El mundo se ha vuelto inhabitable y la familia procura entonces dilatar la salida de sus hijos. La calle es peligrosa, amenazante, y en consecuencia el cuidado familiar no es aquel que fortalece al hijo para salir al mundo sino el que lo preserva de los riesgos del mundo.

"Yo no me iría de mi casa porque no sé el riesgo que voy a pasar, a lo mejor la persona con la que me voya se puede juntar con alguien y me puede matar. Nunca pensé en irme de mi casa."

"No me gusta estar encerrada, mi papá no me deja salir porque tienen miedo que me violen."

"Me preocupa que la violen o la asalten."

"Los padres tienen miedo que nos quedemos embarazadas, que nos pase algo en la calle."

4.1.3. Invención

La modalidad de la invención pone de relieve la producción de recursos para habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles.

Aun en condiciones de destitución del dispositivo familiar se registra la producción de operaciones de subjetivación.

"Los dos somos desocupados. A mí me da vergüenza mirar los a la cara a los chicos, para decir no tengo. Como yo hago pan, la peleamos todos, es la única entrada. Los fines de semana mis hijos salen a vender diarios. Ellos tienen por costumbre venir y decirme 'mami, acá está lo que hicimos', aunque sea 3 o 4 pesos."

La desocupación como marca de identidad y no como estado temporario, así como el sentimiento de vergüenza, nos hablan de nuevas condiciones erosionantes de autoridad. Ambas formas de nombrarse despojan a los padres de valía y, en consecuencia, de autoridad. Padres que "no pueden", hijos que reparan en ello o que se encuentran desamparados.

Es interesante advertir que el efecto de esta mutación no es necesariamente la disolución total de toda autoridad simbólica. A pesar de la destitución social de la autoridad simbólica y la precariedad de los resortes que habilitaban la posición de proveedor, la institución de un lugar protector no necesariamente desaparece. Se trata de la construcción de una posición de enunciación que grafica la búsqueda de un "poder ser" en el borde de un "no poder". Las operaciones de subjetivación se plantean allí donde opera la imposibilidad.

Si bien estas operaciones de subjetivación ponen de relieve los recursos de los sujetos para habitar la situación, dan cuenta al mismo tiempo de su precariedad cuando se producen a expensas de anclajes simbólicos de índole social. No se trata de sujetos soberanos, portadores de un gran voluntarismo y omnipotencia sino de operaciones generadas en una sociedad que se instituye con independencia de un referente colectivo que enlace a un espacio de pertenencia simbólica.

Los testimonios que siguen revelan los modos en que se gestan posiciones subjetivantes en condiciones de desubjetivación (pérdida de trabajo, de resortes sociales de protec-

ción, de un principio de organización social basado en un principio jerárquico).

"Cuando Maxi estaba en quinto grado, la maestra me dijo que lo cambiara a una escuela de discapacitados. Siempre lo amenazaban con cambiarlo de colegio. El lloraba, no quería saber nada, no quería escribir. Sufrió mucho en la escuela. Yo ya venía notando que a los más grandes, a los que repetían o tenían más edad los pasaban a esa escuela, en realidad eran los chicos de la villa. Muchos padres decían, bueno, si la maestra lo dice lo mandamos ahí. Pero nosotros, con mi marido, no lo vemos inútil. Lo que ocurría era que la maestra no le prestaba atención. Yo lo siento y hasta que no termina leyendo no lo dejo salir. Finalmente buscamos otra escuela y ya empezó a investigar solo del libro."

"Con la droga espero que la sepan diferenciar. Yo les hablo, les explico porque ellos se la van a cruzar un montón de veces."

"Sin la escuela no van a ser nadie, ellos tienen nuestro ejemplo que como no pudimos estudiar no somos nadie, no podemos entrar a trabajar a ningún lado, por eso somos inflexibles en el estudio."

"Yo la voy a ayudar en todo lo que necesite. A ella le gusta el teatro y entonces yo la acompañaba todos los sábados a teatro vocacional hasta que aprendió a moverse sola. Le guardo los cospeles necesarios para que pueda ir. Mi marido y yo no conocemos el teatro. La primera vez será para ir a ver a Analía en la obra de fin de año."

Presencia, límite, acompañamiento, transmisión de valores son algunos de los rasgos de la actual enunciación paterna y materna. La nueva autoridad simbólica se instala por fuera o en el borde de un campo social configurado sin principios contundentes de jerarquía. En otras palabras, cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el de-

venir de su existencia se han vuelto frágiles la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez. La caída de una ficción estructural de la experiencia, lejos de experimentarse como liberadora, trae aparejada la sensación fatigosa de ser uno mismo (Erhenberg). En términos de Žižek (2000) es una compulsión a decidir libremente es un juego obscuro que provoca angustia en tanto no hay red simbólica de sosten que provea significaciones productoras de confianza.

4.2. La escuela entre la destitución y la invención

La hipótesis que señala que los jóvenes que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación compromete profundamente a la escuela al mismo tiempo que la interroga. ¿Cuál es, en ese mapa, la posición de la escuela? ¿Qué experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profunda alteración? ¿Qué tipos subjetivos se habilitan en esas experiencias? En este punto transitaremos nuevamente por las tres categorías: *desubjetivación, resistencia e invención* a fin de analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno. La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la "ficción" que ésta construyó mediante la cual eran interpe- lados los sujetos dejó de tener poder performativo.⁴

4. Se denomina dimensión performativa del lenguaje a la dimensión de los enunciados que tiene la capacidad de hacer en la enunciación lo que los enunciados expresan. Se entenderá el sentido de la performatividad si se tiene en cuenta, por ejemplo, la diferencia entre "escribo" y "juro". Mientras el primer enunciado *describe* un acto, el segundo lo *realiza* en el momento de su enunciación. En nuestro planteo, la pérdida de performatividad puede entenderse como la pérdida de la capacidad de producir efectos prácticos.

El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas. La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participan en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.

De modo que cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que enseñe mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Sin embargo, en ese sustrato de destitución, como dijimos, no todo se desvanece. No se trata de una desaparición absoluta de la subjetividad sino, en todo caso, de la desaparición de algunos tipos subjetivos, de algunas posiciones de enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles⁵ para hacer algo en esta si-

5. Esos tipos subjetivos, esas posiciones de enunciación, esos recursos son los términos (alumnos, docentes, supervisores, directores, saberes, hábitos, reglas, etcétera) producidos por la experiencia de nuestra escuela pública.

tuación. La destitución también puede ser procesada y habitada; en ocasiones, la destitución no es un derrumbe, sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla. Proponemos leer ese conjunto de actitudes desplegadas según un esquema de tres posiciones de enunciación: posiciones escolares desubjetivantes, posiciones de resistencia y posiciones de invención.

4.2.1. Desubjetivación

La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta.

Es interesante al respecto reflexionar sobre los testimonios de los docentes. Como en épocas pasadas se advierte una imagen de los niños asociada al déficit (hablamos de niños pobres). Los alumnos son descriptos mediante atributos de imposibilidad: "tienen mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen los valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, desatentos, vagos, sin límites". ¿Se trata de pura continuidad en las representaciones?

Por un lado, el relato se arma desde una lógica "etnocéntrica-miserabilista" que, en palabras de Grignon y Paseron (1991), es aquella que describe al sujeto subalterno en términos de inferioridad respecto de una cultura legítima, bajo el principio que sostiene que a la privación material le corresponde la privación cultural. Desde este punto de vista se trataría de una continuidad de la matriz educativa que configuró el imaginario fundado en el par civilización-barbarie.

No obstante, podemos registrar ciertos deslizamientos. Según los momentos históricos y las ideologías dominan-

tes, el énfasis en la devaluación del pobre se puso alternativamente en la dimensión moral o cultural. A partir de la década del '50 nombrar al pobre es destacar su decencia por su condición de trabajador; lo que contrasta notablemente con la significación anterior de inmoralidad centrada en la vagancia. En los tiempos presentes y en las situaciones analizadas los atributos negativos del "pobre" no son sólo de índole cultural sino que conllevan nuevamente una impugnación moral. Ya no se trata simplemente de la calificación tradicional de "ignorantes", "incultos", "mal hablados", "lentos": el discurso moral se ha aggiornado. Ahora se trata de "valores cambiados, autaridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia".

¿Qué buscan los chicos en la escuela?

"No sé, ni ellos lo saben"; "la escuela debería tener un sentido más práctico, no les da la cabeza para el secundario"; "muchos sólo vienen a comer"; "no vienen a ser aplicados"; "vienen a jugar, a comer y a compartir con otros niños"; "buscan contención, amor"; "un lugar donde sean bien tratados".

¿Qué encuentran?

"Contención"; "un lugar donde estar"; "comida"; "aprender, muy pocos".

¿Qué expectativas de futuro tienen?

"El futuro es inmediato"; "las chicas dicen que en lugar de hacer el secundario, van a seguir peluquería"; "algunos dicen que van a ser médicos pero se olvidan de su condición económica"; "quieren ser choros, tomar droga"; "no les importa el futuro"; "algunas quieren ser modelos"; "tienen pocas expectativas"; "se limitan a trabajar como sus padres y las nenas a ser pronto

madres"; "las mujeres tener hijos y los varones conseguir trabajo"; "las costumbres aquí están en otro estadio".

Retomando, persisten lógicas devaluativas del pobre, pero, además, desde la percepción de los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos, disciplinarlos o emanciparlos (*"el futuro de estos chicos será como el de sus padres, no creo que puedan salir de este entorno, no tienen otras expectativas"; "los padres son ignorantes, los chicos más"; "los niños de padres changarines serán changarines"; "se crían en la calle"; "uno entre cien sale de este mundo, para los demás pobreza, más pobreza"; "hay un sector que jamás se pondrá de pie en la vida"*).

Ahora bien, el problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos. No es el componente autoritario de la cultura escolar lo que está en cuestión. El problema, a juzgar por los relatos docentes, es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar. Pero cabe otra vuelta de tuerca, ¿es acaso la falta de capacitación docente lo que inhabilita el desempeño de su tarea educativa? Creemos que no. El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. ¿Se trata entonces de retornar a la vieja autoridad, asociada al respeto irrevocable de las tradiciones, a la centralidad del Estado, al disciplinamiento? ¿O acaso habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de manera que en ese acto suceda algo del orden de una intervención? Si algo de ese orden se produce, estaremos introduciendo formas inéditas con capacidad de alterar tanto nuestra posición de educadores como la de los sujetos que transitan por las escuelas a la espera de que alguna cosa acontezca.

4.2.2. Resistencia

Los testimonios de los maestros nos hablan de un estrallido de la imagen del adolescente:

"Antes no había tanto adolescente en la escuela primaria"; "los de antes eran más respetuosos"; "ahora tratan de imponer sus ideas, no se dan cuenta de la experiencia de los mayores"; "antes eran más responsables"; "antes eran más limitados por los padres"; "ahora no entienden que les digas que estudien"; "ahora hay más violencia"; "antes había temor por las sanciones disciplinarias"; "antes no se ponían aritos"; "antes se bancaban más las clases aburridas"; "antes no había chicos de 14 en tercer grado"; "ahora no aceptan directivas".

No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes. ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, inscribir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora. El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no sólo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia. Los chicos de ahora no sólo expresan la ausencia de esa matriz básica, no sólo una fuerte resistencia a dejarse moldear por esa matriz; también son la expresión de la incomunicación profunda entre la escuela y la familia en condiciones de disolución estatal.

Efectivamente, los registros hablan de otro adolescente y en este caso "el dato" concuerda con lo que acontece en el nuevo escenario social. ¿Se trata simplemente de una transformación en las identidades juveniles al ritmo de los

cambios globales? ¿A qué cosas nos enfrenta este sujeto que nos deja perplejos? ¿Qué se ha perdido? ¿Acaso ha desaparecido la esencia de la infancia y de la juventud?

La niñez y la juventud de la que nos hablan los maestros no siempre existió. La infancia burguesa, concebida como un período bajo el resguardo de las responsabilidades adultas, la infancia que depende del saber y de la autoidad no coincide, por ejemplo, con algunas escenas de los siglos XV y XVI que nos muestran a un pequeño trabajando junto a sus mayores, compartiendo las tabernas, las fiestas, los rituales funerarios y religiosos. La relación asimétrica con el adulto y la noción del futuro como la conquista de una adultez que se vive como una etapa deseada, son dos de las condiciones básicas de producción de un joven. Se admitirá que en la producción de tales condiciones la familia y la escuela han tenido una función decisiva.

El punto de inflexión es que las condiciones de enunciación del niño y del adolescente "modernos", esas condiciones que lo hicieron posible como una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal, hoy están suspendidas. Los docentes nos dicen lo que ya no son y ese "no ser" revela en consecuencia un ser que fue instituido, un ser histórico y no una esencia perversa en su verdadero ser. Lo que de todos modos permanece implícito en esas declaraciones —al menos para una interpretación— es qué cosas han dejado de operar para que los niños y adolescentes ya "no sean". Porque si ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de las generaciones anteriores, no es por mala fe, mala voluntad o mala intención; si los niños y los jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.

La posición docente que llamamos de resistencia da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones

que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiante? ¿Qué es ser maestro? Esa pregunta, en nuestra perspectiva, debería formularse así: ¿en qué condiciones se es hoy maestro o estudiante? Puesto que una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales de la enunciación escolar es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad que se produce —si es que acaso se produce— en la escuela.

Históricamente podíamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven que transitaba una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social durante un período de moratoria social en el que se postergaba la asunción de las responsabilidades adultas. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero ocurre que estas representaciones que por décadas permearon el imaginario de docentes y padres han estallado. Entonces la resistencia es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones. La resistencia es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciar en las nuevas condiciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever y anticipar, disponible para recibir algo del adulto. Por eso cuando nos enfrentamos a una subjetividad que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de violencia. Una insistencia en esos supuestos no puede resultar exitosa.

La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas. La re-

sistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo, que —bien hay que decirlo— no suponen necesariamente lo *bueno*. La posición de resistencia es algo así como el intento de resistir un huracán con la simple voluntad; por lo tanto, nos sume en un profundo agotamiento y en la frustración. La resistencia tiene un aire de familia con la melancolía y la nostalgia. Y en ese sentido es un obstáculo para que algo de otro orden pueda advenir. A pesar de que se enfundan en retóricas de cambio, la nostalgia y la melancolía, más que interrogar el pasado, se anclan en él como en un fetiche, en un objeto cargado de idealización. Todo tiempo pasado fue mejor y sólo en ese tiempo están las claves de nuestra emancipación. Tal es la creencia sobre la que arraiga y se concentra la posición de la resistencia.

4.2.3. *Invencción*

El enemigo de la educación no es la imagen alterada de los alumnos, no es el desvío de aquello que esperábamos, no es la respuesta que inquieta, no son sólo las condiciones adversas, ni la desactualización de los maestros y profesores. No es la falta de respeto, ni el desinterés. El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad.

Si la expulsión social es una situación, una contingencia, la posición ética no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad hasta entonces inadvertida. Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser un creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (Badiou, 2000).

La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos

modos de habitar una situación y por ende de construirnos como sujetos. Una posición de invención, por ejemplo, podemos encontrarla en aquel director de una escuela secundaria que se preguntaba insistentemente qué hacer frente al crecimiento progresivo de alumnas embarazadas y madres. La intervención no fue ni la expulsión, ni la concesión, ni el renegar de la situación. Estas opciones hubieran permanecido en la lógica de la representación: la escuela se hizo para un alumno que es condición equivalente a ser hijo, por lo tanto lo más que puedo hacer es flexibilizar las normas, pero no cambiarlas. La opción, por el contrario, se planteó con la creación de un jardín maternal en la escuela, de modo tal que las alumnas podían seguir ocupando la posición de estudiante pero admitidas en su doble condición de madre y alumna. La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido, en el cual las jóvenes pueden habitar su condición de madres. Si se tiene en cuenta, como vimos, la gran dificultad que atraviesan los jóvenes para investir subjetivamente la maternidad y la paternidad, se verá en esta intervención una función de potenciación de la escuela, una apertura de los posibles. No se puede enseñar bajo la represión o la desmentida de una condición nueva: la maternidad adolescente. Ante esa novedad, la invención de un lugar que no niegue sino que, por el contrario, despliegue esa condición hace no sólo posible la tarea de la escuela, sino que ofrece a las estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de madres.

Ahora bien, pensar este gesto como un acto de invención requiere una condición previa: no dejar de pensar en el problema, implicarnos en la problemática de las nuevas identidades juveniles más allá de que la iniciativa haya resultado exitosa. ¿Qué efectos subjetivos acarrea una maternidad temprana? ¿Qué disonancias produce un jardín maternal en la cultura escolar, en sus formas de concebir los

modos de enseñanza, en las formas de interacción con los docentes y sus pares? En palabras de Blanchot, toda pregunta reclama respuesta, pero la respuesta no puede cancelar la pregunta. Es decir, se trata de un hacer, un pensar, un acto de decidir que se declaran incompletos.

La educación como acción igualadora no es, en consecuencia, la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla. En esta dirección podemos analizar también la intervención de una escuela que frente al hecho de que los alumnos concurren armados, propone la creación de un "armero". ¿Qué es un armero? En principio, el artífice de una escuela que opera en situación, es decir, a partir de condiciones concretas que escapan a toda norma y reglamentación abstracta. Pero además, un armero, lejos de ser simplemente un lugar donde guardar las armas, es una frontera que delimita el territorio de la enseñanza. Entre la enseñanza y las armas no hay correlato posible. La enseñanza supone la invitación a habitar una diferencia, las armas representan la amenaza de toda diferencia. La enseñanza encierra en cierto modo alguna cuota de violencia simbólica, las armas sólo instalan violencia "real". El armero, entonces, parte de reconocer una situación pero, lejos de la indiferencia, la renegación o la expulsión de estas nuevas condiciones, interviene produciendo autoridad efectiva dado que logra interpelar a los interlocutores: ustedes son bienvenidos pero este territorio se habita en otras condiciones. No es a los chicos a los que no se les da lugar, es a las armas. Esto cambia sustantivamente la posición de enunciación de la escuela. Badiou (2000) lo expre-

sa elocuentemente: “Haz todo lo que esté en tu poder para que desaparezcan el estereotipo o la fijación regresiva que bloquean en este animal humano la humanidad afirmativa de la cual es capaz”.

¿En qué dirección hay que pensar hoy la intervención en la escuela? Un primer esquema para ubicar la intervención comprende tres dimensiones de análisis: temporalidad, autoridad y horizonte, cruzadas con tres coyunturas diferentes de la escuela: Estado-nación, mercado, y un más allá del Estado y del mercado.

	Estado-nación	Mercado	Más allá del Estado-nación y del mercado
Temporalidad	Futuro lineal	Futuro maníaco ⁶	Por-venir
Autoridad	Disciplinamiento	Actualización	Transmisión
Horizonte	Sujeto homogéneo	Sujeto de riesgo	Condiciones de subjetivación

La escuela configurada bajo la hegemonía del Estado-nación está, al menos para esta investigación, destituida simbólicamente; la escuela que gira en los tiempos del mercado se monta en las profecías de la innovación, se hace garante de éxito y sume al docente en una búsqueda frenética de actualización. Una búsqueda a menudo infructuosa, dado que la innovación no genera necesariamente formas inéditas de experiencia. Por último, la escuela pensada en cada situación intenta movilizar una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas nuevas de habilitar el tiempo vivido. Lo nuevo aquí no puede montarse en el tiempo fa-

6. Miller (2000) señala que la manía está marcada por el predominio del tiempo que progresa aceleradamente, haciendo del presente algo demasiado estrecho y evanescente.

bricado, previsible, anticipado, sino que desborda la linealidad y crea condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento. En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, no habría fabricación de un sujeto homogéneo sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad. La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé. Y sólo sabré que enseñé algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso.

El horizonte de posibilidad no radica entonces en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado, sino en la creación de condiciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo.